



كلية التربية
المجلة التربوية



جامعة سوهاج

النموذج البنائي للعلاقات بين المناعة النفسية والانفعالات الأكاديمية والعجز المتعلم والتجول العقلي لدى الطلاب المعلمين

إعداد

د. سالي نبيل عطا أيوب

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة الفيوم

تاريخ استلام البحث : ٣١ يوليو ٢٠٢٥ م - تاريخ قبول النشر: ٣١ أغسطس ٢٠٢٥ م

مستخلص البحث باللغة العربية

هدف البحث الحالي إلى التوصل إلى نموذج بنائي يصف العلاقات السببية بين المناعة النفسية والانفعالات الأكاديمية والعجز المتعلم لدى الطلاب المعلمين. وقد تكونت العينة الأساسية للبحث من (٣٨٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الفيوم متوسط أعمارهم الزمنية (١٩.٤١) سنة. وأعدت الباحثة مقاييس البحث لكل المتغيرات وهي: المناعة النفسية، والانفعالات الأكاديمية، والعجز المتعلم، والتجول العقلي. وقد اعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لكل من المناعة النفسية والانفعالات الأكاديمية الإيجابية في التجول العقلي المرتبط بالموضوع، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لكل من الانفعالات الأكاديمية السلبية والعجز المتعلم في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، وكذلك وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للمناعة النفسية في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ووجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً للمناعة النفسية في كل من الانفعالات الأكاديمية السلبية والعجز المتعلم، فضلاً عن وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للانفعالات الأكاديمية السلبية في العجز المتعلم. ووجود تأثيرات غير مباشرة بين متغيرات الدراسة وهي وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للمناعة النفسية في التجول العقلي المرتبط بالموضوع عبر (الانفعالات الأكاديمية الإيجابية)، ووجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للمناعة النفسية في العجز المتعلم والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع عبر (الانفعالات الأكاديمية السلبية)، وأيضاً وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للانفعالات الأكاديمية السلبية في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع عبر (العجز المتعلم).

الكلمات المفتاحية: المناعة النفسية، الانفعالات الأكاديمية، العجز المتعلم، التجول العقلي.

The Structural Model of the relationships between psychological immunity, Academic Emotions, learned Helplessness and Mind Wandering of Student Teachers

BY

Dr. Sally Nabil Atta

Associate Professor of Educational Psycholog

Faculty of Education

Fayoum University

Abstract

The study aimed to determine the structural model that explains the causal relationships between psychological immunity, Academic Emotions, learned Helplessness and Mind Wandering of Student Teachers. The final sample size of the study was (380) Student Teachers. The researcher relied on the descriptive method in the study. They were asked to answer four research measures related to psychological immunity, Academic amotions, learned helplessness and Mind wandering were prepared by the researcher.

The results found a statistically significant positive direct effect of both the psychological immunity, Positive academic amotions on Mind wandering related to the topic. There is a statistically significant positive direct effect of both the Negative academic amotions, learned helplessness of Mind wandering not related to the topic, as well as a presence of statistically significant positive direct effect of psychological immunity in Positive academic amotions.

The results of the study also found a statistically significant negative direct effect of psychological immunity on both Negative academic amotions and learned helplessness. as well as a presence of statistically significant positive direct effect of Negative academic amotions in learned helplessness.

The results of the study found indirect effects between the study variables, which is the presence of a statistically significant indirect effect of psychological immunity on Mind wandering related to the topic through (Positive academic amotions). There is also a statistically significant indirect effect of psychological immunity on both Mind wandering not related to the topic and learned helplessness through (Negative academic amotions). There is also a statistically significant indirect effect of Negative academic amotions on Mind wandering not related to the topic through learned helplessness.

Key words: psychological immunity, Academic Emotions, learned Helplessness, Mind Wandering

مقدمة البحث:

تُعَدُّ المرحلة الجامعية فترةً مهمة في حياة الطلبة؛ حيث يواجهون العديد من الصعوبات والتحديات والمسئوليات الجديدة، من الضغوط الأكاديمية إلى مشاكل الموازنة بين الحياة الاجتماعية والدراسية، بل تمتد لتشمل التفكير في المستقبل والحياة المهنية أيضًا، وهذه العوامل قد تسبب انشغالًا وتشتتًا في التفكير، وضعف القدرة على التركيز أثناء المحاضرات، وتَجَوُّل تفكيرهم بموضوعات ليس لها علاقة بموضوع الدراسة في الوقت الذي يجب فيه التركيز على المهام الأكاديمية.

وضعف القدرة على التركيز والانتباه أثناء المحاضرات في القاعات الدراسية من أهم المشكلات التي تواجه طلاب الجامعة، وتؤثر على أدائهم وتحصيلهم الأكاديمي، فيكون الطالب غير منتبه تمامًا للمادة العلمية التي يقدمها عضو هيئة التدريس، فيتحوّل تفكيره وينشغل ببعض الأفكار الداخلية الأخرى. فهناك تشتت يحدث للطلاب أثناء المحاضرات أو عند قيامهم بنشاط ما أو أداء مهمة أكاديمية، بحيث يعيقهم على أداء هذه المهام الأكاديمية والتعلم، ويؤثر بشكل سلبي ومباشر على نواتج التعلم المحتمل حصولها، وهو ما يطلق عليه التجول العقلي "Mind Wandering" وهو نوع من تحول الانتباه وفقدان القدرة على التركيز أثناء المهام الأكاديمية.

والتجول العقلي ظاهرة إنسانية عامة تشغل حيزًا من أوقات تفكيرنا اليومي، وتؤثر على الأداء والمهام الحياتية الإنسانية، وتحدث هذه الظاهرة عندما ينحرف تفكيرنا أو يتجول العقل، بعيدًا عن المهمة، ويركز على أفكار داخلية وصور ذهنية لا ترتبط بالمهمة أو الموقف الحالي. فالتجول العقلي حالة من عدم الانتباه والتفكير في الأمور غير المرتبطة بالموضوع الذي يتعلمه الطلبة أو المهمة التي يقومون بأدائها، فهو فقدان الانتباه أو الانشغال بأفكار غريبة وغير مرتبطة بالمهمة الحالية، ويمكن أن يكون للتجول العقلي عدة أسباب؛ كالتشتت التكنولوجي وقلة الاندماج وضغوط الحياة وقلة الدافعية والقلق والتوتر وتنوع الاهتمامات (بندر حمدان، ٢٠٢٤، ١١٥).

وتحظى ظاهرة التجول العقلي حاليًا باهتمام الباحثين في مجال التعلم؛ نظرًا لتأثيراتها السلبية على عملية تعلم الطلاب واندماجهم وتوافقهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي. وقد أظهرت نتائج الدراسات أن طلاب الجامعة يعانون من التجول العقلي بشكل مرتفع، بنسبة تتراوح ما بين ٣٠ - ٥٠٪ حيث يشكل أحد المعوقات التي تقف أمام تعلم الطلاب وغالبًا ما يؤثر على أدائهم الأكاديمي، فهو يؤثر بشكل سلبي ومباشر في نواتج ومخرجات التعلم

(Schooler, Small wood, Christoff , Handy, Reichle& Sayette, 2011). كما أنه يحدث بنسب متفاوتة خلال التعلم، فيكون بنسبة (٢٠٪) أثناء القراءة، وتصل إلى (٤٠٪) أثناء المحاضرات؛ مما يسبب نتائج سلبية لعملية التعلم، فهناك علاقة سلبية بين التجول العقلي والأداء الأكاديمي للطلاب (Oettingen& Schworer, 2013, 4). وتتمثل خطورة التجول العقلي في أنه يقلل من قدرة الطالب على حل المشكلات، بالإضافة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التجول العقلي والأداء الأكاديمي للطلاب، كما يوجد تأثير سلبي دال إحصائياً للتجول العقلي على كل من مهارات الفهم القرائي والتحصيل الدراسي (حلمي الفيل، ٢٠١٨، ٧).

ومن المؤكد أن التحديات والصعوبات التي تواجه طلاب الجامعة لا تؤثر في قدرتهم على التركيز وتجولهم العقلي فقط، بل تؤثر في صحتهم النفسية وفي قدرتهم على مواجهة الشدائد والضغوط وتلبية متطلبات العملية التعليمية؛ الأمر الذي يتطلب معه العمل على إكسابهم القدرة على الصمود أمام تلك التحديات والصعوبات التي تؤثر على مستوى أدائهم بشكل عام، وهو ما يعرف بالمناعة النفسية Psychological immunity.

وتعد المناعة النفسية من المتغيرات الحديثة نسبياً في مجال علم النفس الإيجابي، وتساعد الطالب على مواجهة المواقف المحبطة والمؤلمة التي يتعرض لها في مختلف مجالات حياته والوقاية منها. فهي نظام متكامل لأبعاد الشخصية يهدف إلى إحداث التوازن بين متطلبات الشخصية والسياس، من أجل زيادة عملية التكيف النفسي والاجتماعي، حيث يمتلك الفرد نظاماً مناعياً نفسياً كوعاء للمصادر النفسية التي تحميه من الآثار السلبية؛ بسبب القلق والتوتر والضغط العصبي الذي يمر به الفرد يومياً (Dubey& Shahli, 2011, 10). وتعرف إيمان حسين (٢٠١٣، ٢٧ - ٢٨) المناعة النفسية بأنها درجة وعي الفرد وتوجيه أفكاره إلى أهمية نوعية التفكير التي يمارسها وتأثيراتها على حالته النفسية والبدنية، وتنمية قدرته على تحمل الأمور الصعبة ومواجهة التحديات ومقاومة الأفكار الانهزامية وإمداده بطاقة نفسية وفكرية تحفزه على تحقيق أهدافه الحياتية، وترجع أهمية المناعة النفسية إلى صقل تفكير الفرد وتوجيهه إلى حسن التعامل مع الضغوط والتوترات في البيئة المليئة بالمشكلات، إلى جانب تنمية توجهه العقلي الذي ينشط مناعته النفسية لجعله أكثر قدرة على التعامل بكفاءة مع مجريات الحياة بصعوباتها وتحدياتها وعلى تحديد أهدافه بواقعية والسعي الدؤوب لتحقيقها.

كما تؤكد إحسان نصر (٢٠٢٢، ١١٦) أن المناعة النفسية تساعد الطالب على مواجهة التحديات والأزمات من خلال التحصين النفسي، وزيادة ثقته بنفسه وحل مشكلاته بطريقة ابتكارية، وتحويل أفكاره السلبية إلى أفكار إيجابية بناءة، بالإضافة إلى زيادة قدرته على التفاؤل والتكيف، كما أشار كل من Choochom, Sucaromana, Chavanovanich & Tellegen (2019, 85) وإيمان عزت (٢٠٢٠، ٢٤٧) أن المناعة النفسية تكمن في الوقاية والتحصين والقدرة على الحماية من مخاطر انعدام الأمن في مواجهة الأحداث والمواقف المؤلمة وغير المتوقعة والضغوط والاضطرابات النفسية والأزمات التي يتعرض لها الأفراد في حياتهم اليومية، حيث تتفاوت هذه القدرة ووقايتها من الآثار السلبية من فرد لآخر؛ فهي إجراء وقائي يمنع مختلف المخاطر الموقفية، من أجل تحقيق التوازن والصحة النفسية.

ويعد الوصول إلى التعليم الجيد من ضمن أولويات السياسات التربوية، وللوصول إلى هذه الغاية يجب أن نعترف بمشاعر ورغبات وتوجهات ومشكلات وانفعالات ومعتقدات الطلاب، فالتعليم يحدث بمشاركة كاملة لجميع جوانب شخصية الطالب والمتمثلة في الجوانب الوجدانية والجسمية والمعرفية، فالقصور في أي جانب يؤثر بالسلب على الجانبين الآخرين؛ ومن ثم ينخفض تحصيل الطالب، لذا يجب وضع الجوانب الانفعالية الوجدانية للطلاب في الاعتبار أثناء العملية التعليمية، فالمواقف التربوية التي يتعرض لها الطلاب كحضور المحاضرات، سواء كانت نظرية أو عملية، واستذكار مختلف المقررات الدراسية، وأداء التكاليف والأنشطة والمهام الأكاديمية المتنوعة، والتطبيق العملي أو التدريب الميداني، وتناول الاختبارات بمختلف أنواعها، سواء كانت شفوية أو عملية أو تحريرية والاستماع لشرح الدروس والمذاكرة وتطبيق الاختبارات التحصيلية تستثير انفعالات الطلاب في البيئة التعليمية، والتي يطلق عليها "انفعالات التحصيل" أو "انفعالات الإنجاز" أو "انفعالات الدراسة" أو "الانفعالات الأكاديمية"، سواء كانت تلك الانفعالات إيجابية أو سلبية؛ مما يؤثر - بشكل فعال - في تعليمهم وتحصيلهم الأكاديمي، فبعضهم يشعرون بانفعالات إيجابية كالاستمتاع بتعلم المواد الدراسية والمعارف والمعلومات الجديدة، والأمل في الحصول على أفضل الدرجات التحصيلية، والفخر بإنجازاتهم الأكاديمية ويطلق على هذه الانفعالات "الانفعالات الأكاديمية الإيجابية Positive Academic Emotions"، والبعض الآخر من الطلاب يشعرون بالملل من المواد الدراسية المطلوب استذكارها والضيق والضجر من دراسة المواد الدراسية، والخوف أو القلق أو الغضب عندما يطلب منهم تنفيذ مهام تعليمية وأداء الاختبارات التحصيلية أو عند التعرض لموقف

تقييمي أمام الزملاء؛ مما يؤدي إلى حصولهم على درجات تحصيلية منخفضة تدفعهم للشعور بالخجل من فشلهم، ومن ثم الشعور باليأس في تحقيق درجات تحصيلية مرتفعة، ويطلق على هذه الانفعالات "الانفعالات الأكاديمية السلبية Negative Academic Emotions".

وتعدّ الانفعالات الأكاديمية من الأسس المهمة في التعليم لسببين، هما: الأول: أن الانفعالات الأكاديمية يمكن أن تؤثر على اهتمامات الطلاب وتحصيلهم واندماجهم ونمو شخصيتهم، أما الثاني فهو أن الانفعالات ركيزة أساسية للصحة النفسية؛ مما يعني أنه يجب أخذها في الاعتبار كنواحي تعليمية مهمة في حد ذاتها، لذلك فإن التعليم الجيد ينبغي أن يهتم بمشاعر الطلاب ورغباتهم وانفعالاتهم وميولهم وتوجهات ، وتوجد خمسة مواقف ترتبط بتوليد الانفعالات الأكاديمية، وهي: الحضور لقاعة الدراسة، وأداء الاختبارات والامتحانات والمذاكرة، أو عمل الواجب المدرسي منفردًا، والمذاكرة، أو عمل الواجب المدرسي في مجموعة التعلم، والمواقف الأخير الذي ينشغل فيها الطالب معرفيًا بالتحصيل الأكاديمي مثل التحدث عن الاختبار القادم مع الأقران. وقد اختلف الباحثون في دور الانفعالات الأكاديمية في عملية التعلم، فيرى البعض أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ربما تضر بعملية التعلم، حيث يمكن أن تؤدي إلى تقييمات غير واقعية وتسهل المعالجة السطحية للمعلومات وتخفف الدافعية، وقد يرجع ذلك إلى أن الانفعالات الإيجابية مرتفعة التنشيط قد تؤدي إلى إرضاء الذات، في حين يرى البعض الآخر أن الانفعالات الإيجابية فعالة في عملية التعلم، من خلال مساعدة الطلاب في الحفاظ على تركيزهم واهتمامهم بالتعلم عبر الوقت، كما أنها تساعد على التعلم المنظم ذاتيًا، أما عن الانفعالات السلبية فتخفف الدافعية والجهد المبذول في التعلم، وتحفز الطلاب على التعلم بطرق تعتمد على عوامل دافعية خارجية، بدلًا من الاعتماد على عوامل دافعية داخلية (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002, 95).

وقد أكدت نتائج الدراسات أن الحالة الانفعالية تؤثر على معظم العمليات المعرفية التي تسهم في التعلم مثل: الانتباه والإدراك والتفكير واتخاذ القرار وعمليات الذاكرة، كما أن الانفعالات الأكاديمية الموجبة تؤثر إيجابيًا على التحصيل؛ حيث ارتبطت بالدرجات المرتفعة على الاختبارات التحصيلية في حين تؤثر الانفعالات الأكاديمية السلبية تأثيرًا سلبيًا على التحصيل (Kim & Hodegs, 2012; Lam, Chen, Zhang & Liang, 2015).

وقد أكد (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002, 96) أن الانفعالات الأكاديمية السلبية تؤدي إلى تشتت الانتباه وتصرف الطالب عن أداء المهمة الراهنة والغوص في أحلام

اليقظة، بالإضافة إلى انخفاض الاهتمام والدافع؛ مما يؤثر في الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطالب. كما أكد (Soric, Penezie & Buric (2013, 329 أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية مثل الاستمتاع بالتعلم وبهجة التعلم والثقة بالنفس والراحة والأمل لها تأثير إيجابي على التعلم والتحصيل والإنجاز الأكاديمي، بينما الانفعالات الأكاديمية السلبية، مثل: الخجل والإحباط والملل واليأس والغضب لها تأثير سلبي على عملية التعلم.

وقد يعاني طلبة الجامعة - في بعض الأحيان - من عجز في تحقيق التوازن بين دوافعه الملحة من جهة، وضغوط الحياة، والتي بدورها تؤثر على صحته النفسية من جهة أخرى. فعندما يشعر الطالب بأن عدم كفايته وقدرته هو سبب فشله فإنه يفقد الرغبة في الاستمرار في العملية التعليمية؛ لاعتقاده أن هناك عجزاً شبه دائم في قدراته التي لا يمكن أن تساعد على تحقيق النجاح والإنجاز، وهذا الشعور يؤثر على الطالب تأثيراً يمتثل في تدني مستوى دافعيته والآخر في إعاقة عملية التعلم؛ مما يؤدي بالمتعلم إلى الشعور بانعدام الثقة بالنفس وضعف المواجهة في حل المشكلات، وتشتت الانتباه والإحساس باليأس، وهذه آثار ذات نتائج سلبية تنتج عن افتقار الطالب الجامعي للصحة النفسية؛ مما ينعكس على المجتمع الذي يعيش فيه، الأمر الذي يقلل من تقييم الطالب الجامعي لذاته، ويقوده لتوقعات سلبية لنتائج استجاباته، وربما يؤدي إلى استسلامه للفشل عند مواجهة أي مهمة مستقبلية تتسم بالصعوبة والافتقار بعد القدرة على مواجهة هذه الأحداث والمواقف؛ لكونها فوق طاقته أو خارج حدود السيطرة؛ مما يؤدي إلى الشعور بتدني الثقة بالنفس وتوقع الفشل في المهام المستقبلية مع العزوف عن بذل الجهد، أو المحاولة للتغلب على الوضع الذي يمر به، على الرغم من امتلاكه للقدرات والمهارات التي تساعد على ذلك؛ مما يجعله يمر بحالة انفعالية لا عقلانية تسمى بالعجز المتعلم (بتول غالب، ٢٠١٧، ٧٢).

وبدأت ظاهرة العجز المتعلم تنتشر بين طلاب الجامعة إما لفشل متكرر في الدراسة، أو ظروف أسرية صعبة، فیدخل طلبة الجامعة وهم يحملون أهدافاً يسعون إلى تحقيقها، ولكنهم يختلفون في ذلك، فمنهم من يرغب في التفوق، ومنهم من يريد النجاح فقط، ومنهم من يتعلم لاكتساب العلم والتزود به، ويمكن ملاحظة ذلك أثناء التعامل مع الطلبة والتدريس لهم، وقد ترتبط بعض هذه الأنماط بالعجز المتعلم، فمط الأهداف يحدد للطلاب اختياره للتخصصات التي يريد دراستها، وهل يتمتع بثقة عالية بنفسه تساعد على تطوير ذاته، واكتساب المهارات واستغلال فرص النمو، أم أنه يركز على ذاته، ويخاف من أن يبدو غير قادر أو فاشل فتحبطه

مرات الفشل وتجعله يشعر بالعجز (رافع الزغلول ورفعة حسن، ٢٠١٥، ٣٤٥). ومن ثم يمثل العجز المتعلم تحديًا كبيرًا للعديد من الطلبة حيث يؤثر سلبيًا على أدائهم الأكاديمي والمهني، ويحد من قدرتهم على تحقيق أهدافهم؛ نتيجة لتجارب سابقة من الفشل المتكرر؛ مما يؤدي إلى شعوره بعدم القدرة على النجاح حتى عندما تكون الظروف مواتية لذلك.

مشكلة البحث:

تعدُّ المرحلة الجامعية من فترات الانتقال الحرجة في حياة الطلاب؛ حيث يواجهون فيها العديد من المعوقات والصعوبات والمشكلات الداخلية والخارجية، كما أن لديهم الكثير من التطلعات والأهداف المستقبلية التي يسعون لتحقيقها، لذا نجد تفاوتًا واختلافًا فيما بين الطلاب في كيفية التعامل مع تلك المشكلات وفي ردود أفعالهم اتجاهها، فقد ينجح بعضهم وقد يخفق البعض الآخر.

لذا يعد التجول العقلي أحد المعوقات التي تقف أمام تعلم الطلاب، والتي تؤثر بشكل سلبي ومباشر على نواتج التعلم المحتمل حصولها؛ لأنه يؤثر سلبيًا على نجاح الطلبة في أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية المكلفين بها؛ ومن ثم يضعف تحصيلهم الأكاديمي، وقد يكون انخفاض المناعة النفسية لدى الطلاب والمتمثلة في انخفاض ثقت الطالب في نفسه وانخفاض صموده ومرونته النفسية وضعف قدرته على حل المشكلات أو الانفعالات الأكاديمية أو العجز المتعلم الذي يشعر به الطلاب أحد الأسباب وراء مشكلة التجول العقلي.

كما اتضح ذلك من مسح أدبيات البحث التي توصلت إلى أهمية المناعة النفسية وتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض العجز المتعلم في مساعدة الطلاب لتفادي تجول ذهنه في موضوعات وأفكار داخلية غير مرتبطة بالمهمة الأكاديمية الراهنة مثل دراسات (Pekrun et al (2002); Carriere, Cheyne & Smilek (2008); Smallwood, Fitzgerald, Miles & Phillips (2009); Witkiewitz, Bowen, Douglas & Hsu (2013); Hollis & Was (2016) وإن كانت هناك دراسات قليلة - في حدود اطلاع الباحثة - حول دراسة الدور الذي تقوم به كل من المناعة النفسية والانفعالات الأكاديمية وخفض العجز المتعلم في الحد من التجول العقلي لدى الطلاب الجامعيين، وخصوصًا الطالب المعلم. ويصبح الأمر مهمًا أكثر لو أننا أخذنا في الاعتبار العلاقات البينية والسببية بين هذه المتغيرات وتطورها من خلال ربطها بنموذج نظري يتم تبنيه، بحيث يُمكن الباحثة من التنبؤ بتأثيراتها، وربطها بافتراضات جديدة لاختبار إلى أي مدى تؤثر هذه المتغيرات في التجول العقلي للطلاب المعلمين.

ومن هنا تأتي أهمية البحث الحالي؛ حيث يسعى لتغطية هذا المجال البحثي، وقد أشارت معظم الدراسات السابقة إلى تأثير كل متغير على حدة بشكل منفصل في التجول العقلي، ولم تتطرق هذه الدراسات للعلاقة بين هذه المتغيرات مجتمعة في بناء واحد، وكيفية التفاعل بينهما بالشكل الذي يؤثر في التجول العقلي لدى الطلاب المعلمين، كما أنها لم تدرس التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لها في التجول العقلي.

ويصبح البحث الحالي أكثر أهمية؛ لأنه بمسح أدبيات البحث حول هذا المجال لا توجد دراسات عربية - في حدود اطلاع الباحثة - تناولت نمذجة العلاقات السببية بين هذه المتغيرات، وما وجد من دراسات قد اقتصر على دراسات ارتباطية وتنبؤية؛ لذا فإن هناك حاجة ماسة لدراسة التفاعل بين هذه المتغيرات من خلال توصيف نموذج مفترض يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، والدور الوسيط بين المتغيرات، والذي يساعد على فهم أفضل للعوامل التي تؤثر في التجول العقلي؛ ومن ثم عمل تدخلات لتخفيف والحد من التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع في دراسات تجريبية لاحقة.

وبالتالي تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما أدلة المطابقة للنموذج البنائي المفترض للعلاقات السببية بين كل من المنة النفسية، والانفعالات الأكاديمية، والعجز المتعلم، والتجول العقلي لدى الطلاب المعلمين؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى وصف القوى التي تقف وراء التجول العقلي لدى الطلاب المعلمين، ومحاولة تفسير التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من عدة اعتبارات، أهمها:

أ. الأهمية النظرية:

١- يستمد البحث الحالي أهميته النظرية من أهمية المتغيرات التي يتناولها، والتي تعد من أبرز المقومات النفسية والمعرفية المهمة اللازمة لنجاح الطلاب المعلمين في المهام الأكاديمية، من خلال التعرف على الأسباب والعوامل المباشرة وغير المباشرة التي تحد من التجول العقلي غير المرتبط بالمهام الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين.

٢- تبرز أهمية البحث من خلال ندرة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين متغيرات مجتمعة معاً وهي: المنة النفسية، والانفعالات الأكاديمية، والعجز المتعلم، والتجول العقلي لدى الطلاب المعلمين.

٣- أهمية متغيري المنة النفسية والانفعالات الأكاديمية؛ نظراً للتغيرات المتسارعة التي باتت تفرض نفسها، وتؤثر بقوة على الطلاب المعلمين؛ ممّا يؤثر ذلك في مستوى أدائهم الأكاديمي، ويساعدهم على فهم طبيعة العلاقات القائمة بين متغيرات البحث.

ب. الأهمية التطبيقية:

١- أهمية العينة وهم الطلاب المعلمون الذين يمثلون شريحة مهمة في المجتمع، بما يمثلونه من ثروة بشرية، فهم معلمو المستقبل الذين سيؤثرون على تلاميذهم وطلابهم في المستقبل.

٢- يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث المختصين والمرشدين النفسيين في إعداد برامج إرشادية في تحسين المنة النفسية والانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وخفض التجول العقلي والانفعالات الأكاديمية السلبية، والعجز المتعلم لدى الطلاب المعلمين، وإحداث تغييرات إيجابية وتعليمية وسلوكية في حياتهم، عن طريق تحسين العوامل المؤثرة في هذه المتغيرات.

٣- قد تفيد النتائج الطلاب المعلمين في كيفية مواجهة العجز المتعلم لديهم وتحسين أدائهم الأكاديمي.

٤- يضيف البحث مقاييس وأدوات فيما يخص متغيرات البحث؛ ممّا يساعد في إجراء المزيد من البحوث المستقبلية في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

١. الانفعالات الأكاديمية Academic Emotions

تعرف الباحثة الانفعالات الأكاديمية إجرائياً بأنها: المشاعر والخبرات الوجدانية التي يتأثر بها الطالب وترتبط بأنشطة التحصيل أو مخرجاته في مختلف المواقف الأكاديمية، سواء داخل قاعة الدراسة أو أثناء التعلم، أو أثناء تناول الاختبارات، وقد تكون هذه المشاعر إيجابية مثل: الأمل والاستمتاع الأكاديمي، والفخر الأكاديمي، أو مشاعر سلبية مثل: القلق الأكاديمي، واليأس الأكاديمي، والملل الأكاديمي. ويمكن تعريف الانفعالات الأكاديمية الفرعية كما يلي:

- الاستمتاع والأمل الأكاديمي: ويعكس شعور الطالب بالرغبة في التعلم وإنجاز المهام المطلوبة منهم، وقدرته على تحقيق أهدافه وأحلامه رغم الصعوبات والضغط والمشكلات الأكاديمية التي تواجهه.
- الفخر الأكاديمي: ويعكس شعور الطالب بالفخر بقدراته وإنجازاته في الدراسة وتقديره لذاته وتقدير الآخرين له لقدرته على أداء المهام الأكاديمية المطلوبة منه بنجاح.
- الخجل الأكاديمي: ويعكس شعور الطالب بالنقص والدونية والحرج والخجل من ذاته؛ نتيجة لقيامه بخطأ ما أو ضعف قدرته على التعبير، أو تعرضه لموقف صادم وغير متوقع، أو عدم قدرته على أداء المهام المطلوبة منه.
- الملل الأكاديمي: ويعكس شعور الطالب بافتقار الدافعية وضعف الاستثارة وعدم الرغبة في المشاركة في التعلم، أو القيام بالمهام المطلوبة منه لأسباب قد ترجع إلى المتعلم نفسه، أو للمهام والأنشطة المكلف بأدائها.
- القلق الأكاديمي: ويعكس شعور الطالب بحالة من التوتر والتردد وعدم الارتياح؛ نتيجة تفكيره في مشكلة ما قد تعرض لها بالفعل، أو يتوقع حدوثها في المستقبل.

٢. المناعة النفسية psychological immunity

- تعرف الباحثة المناعة النفسية إجرائيًا بأنها: قدرة الطالب على مواجهة المشكلات والصعوبات والتحديات والإحباطات والتكيف الإيجابي معها، ومحاولة تجنب آثارها السلبية ونتائجها غير المرغوبة قبل أن تحدث، بالإضافة إلى محاولة إيجاد حلول لهذه المشكلات، والتعامل مع المواقف الطارئة والمواجهة الإيجابية معها؛ مما يزيد من ثقته بنفسه وفعاليته الذاتية، ويحافظ على استقراره واتزانته النفسي؛ ومن ثم التوافق النفسي في مختلف جوانب الحياة. وتتضمن الأبعاد الفرعية الآتية:
- الثقة بالنفس: تعكس وعي الطالب المعلم بامتلاكه القدرة الحقيقية لتحقيق أهدافه، والوقوف على نقاط القوة بشخصيته، وتحمله المسؤولية والاعتماد على النفس.
 - الصلابة والمرونة النفسية: تعكس قدرة الطالب المعلم على مواجهة الأزمات، وتحدي الصعاب والمواقف الضاغطة ومقاومتها والتوافق الجيد معها، والنهوض بفاعلية بعد هذه الضغوط، بالإضافة إلى تغيير وجهته الذهنية وتطويع أفكاره بما يتلاءم مع الأحداث والمواقف التي يمر بها.

➤ القدرة على حل المشكلات: تعكس قدرة الطالب المعلم على التفكير، واقتراح البدائل وحل المشكلات التي تواجهه بطرق مختلفة.

٣. العجز المتعلم learned Helplessness

تعرف الباحثة العجز المتعلم إجرائيًا بأنه: المبركات السلبية التي يكتسبها الطالب من خلال مواقف الفشل المتكرر لديه، واعتقاده بعجزه وضعف قدرته في السيطرة على الظروف المحيطة به وتوقعه الفشل؛ مما يؤدي إلى خفض الدافع والشعور بالإحباط، وانخفاض الإصرار والاستسلام أمام الضغوط والمشكلات وفقدان السيطرة على التحكم في كل من الأحداث والمواقف والنتائج وتحقيق الأهداف؛ مما يجعله يشعر بالدونية ولوم الذات. ويتضمن ٤ أبعاد فرعية وهي:

➤ القصور السلوكي: يعكس مجموعة الاستجابات السلوكية السلبية التي تصدر عن الطالب المعلم، مثل فتور همته والعزوف عن المبادرة، والانسحاب من أداء المهمات الأكاديمية، واعتمادية زائدة، والكسل والهروب والسلبية، ونقص عدد الاستجابات والمحاولات للتغلب على الفشل.

➤ القصور الانفعالي: يعكس شعور الطالب المعلم بعدم القدرة على التحكم في انفعالاته؛ حيث تظهر لديه مجموعة من الانفعالات، مثل: القلق، والاكتئاب، والإحباط والشعور بالفشل.

➤ القصور المعرفي: يعكس اعتقاد الطالب المعلم بضعف قدرته في السيطرة على المواقف الأكاديمية، وضعف قدرته على التعلم من الخبرات السابقة والاستفادة منها، وتوقع الفشل وانخفاض تقديره لذاته ومعتقداته عن الكفاءة الذاتية، واعتقاده بأن الاستجابة التي يؤديها ستؤدي إلى نتائج سلبية في المستقبل.

➤ القصور الدافعي: يعكس الانخفاض الواضح في دافعية الطالب المعلم، والإقلاع السريع عن المحاولة وإيقاف أنشطة التعلم من خلال خفض استجاباته الإرادية.

٤. التجول العقلي Mind Wandering

تعرف الباحثة التجول العقلي إجرائيًا بأنه: حالة تحدث عندما ينحرف انتباه الطالب وتركيزه عن المهمة الأساسية نحو أفكار أخرى غير مرتبطة بها، وهذا التحول في الانتباه يكون تلقائيًا دون إرادة متعمدة، ويظهر في صورة سرحان وشروذ ذهن أثناء أداء المهمة؛ بسبب بعض

المثيرات الداخلية والخارجية، وعادةً ما يؤثر في قدرة الطالب في الاحتفاظ بالتركيز والتفكير بفاعلية في المهمة الحالية. وينقسم إلى نوعين هما:

➤ التجول العقلي المرتبط بالموضوع: يعكس الانقطاع الإجباري في انتباه الطالب المعلم من الفكرة الرئيسة للمهمة التي يقوم بتنفيذها إلى أفكار أخرى تتعلق بنفس المهمة، وتحدث بشكل تلقائي، مثل تصفح بعض الأوراق للتأكد مما يسمع.

➤ التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع: ويعكس الانقطاع الإجباري في انتباه الطالب المعلم إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية وغير مرتبطة أيضاً بموضوعات المادة الدراسية، ويحدث بشكل تلقائي، مثل الاهتمامات الشخصية والتفكير بالمستقبل.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الانفعالات الأكاديمية

تعد الانفعالات الأكاديمية Academic Emotions أحد الأسس المهمة في التعليم لسببين هما: الأول: أنها يمكن أن تؤثر على اهتمامات الطلاب وتحصيلهم واندماجهم ونمو شخصيتهم، والثاني هو أن الانفعالات ركيزة أساسية للصحة النفسية؛ مما يعني أنه يجب أخذها في الاعتبار كنواتج تعليمية مهمة في حد ذاتها، لذلك فإن التعليم الجيد ينبغي أن يهتم بمشاعر الطلاب ورغباتهم وانفعالاتهم وميولهم وتوجهاتهم، حيث توجد خمسة مواقف ترتبط بتوليد الانفعالات الأكاديمية وهي: الحضور لقاعة الدراسة، وأداء الاختبارات والامتحانات، والمذاكرة أو عمل الواجب المدرسي منفرداً، والمذاكرة أو عمل الواجب المدرسي في مجموعة التعلم، والمواقف الأخرى التي ينشغل فيها الفرد معرفياً بالتحصيل الأكاديمي مثل التحدث عن الاختبار القادم مع الأقران (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002, 95).

ويعرّف (Pekrun, Goetz, Titz & Perry (2002, 95) الانفعالات الأكاديمية بأنها: الانفعالات المرتبطة بالتعليم والتحصيل الدراسي وطرق التدريس داخل حجرة الدراسة، فهي الانفعالات التي ترتبط مباشرةً بكل من أنشطة ونواتج التحصيل، أي أن هنا انفعالات مرتبطة بالأنشطة الأكاديمية؛ كالدراسة والاختبارات وأخرى مرتبطة بنواتج النجاح والفشل لتلك الأنشطة. فالانفعالات الأكاديمية عمليات متناسقة لها مكونات متعددة من الأنظمة النفسية الفرعية والتي ترتبط مباشرةً بأنشطة التحصيل أو مخرجاته، مثل انفعالات الاستمتاع بالتعلم أو الملل أثناء المحاضرات، أو الغضب عند التعامل مع المهام الصعبة، لذا هناك نمطان للانفعالات الأكاديمية وفقاً لما يركز عليه كل نمط منهما، انفعالات النشاط المتعلقة بأنشطة

الإنجاز والتحصيل، وانفعالات المخرجات المتعلقة بمخرجات هذه الأنشطة (Pekrun, Frenzel& Goetz, 2007, 14).

ويضيف (Pekrun& Linnenbrink (2012, 289) بأن الانفعالات الأكاديمية مجموعة المشاعر المختلفة التي يمر بها الطلاب، وتؤثر في حالتهم النفسية أثناء التعلم، وتؤدي دورًا في مشاركتهم في المهام الأكاديمية وتحفيزهم معرفيًا وسلوكيًا أثناء التعلم، ومن ثم تحقيق أفضل تعلم أكاديمي، وتتضمن انفعالات إيجابية وانفعالات سلبية.

وفي السياق هذا ، يؤكد (Noteborn& Garcia (2016, 8) أن الانفعالات التي يشعر بها الطالب أثناء مشاركته في الأنشطة الأكاديمية، وتظهر أثناء جلوسه في حجرة الدراسة أو الاستماع إلى المحاضر والتفاعل معه والتواصل مع الزملاء وأداء الواجبات المنزلية والاختبارات التحصيلية.

وترى مروة مختار (٢٠١٦، ٧٤ - ٧٨) أن الانفعالات الأكاديمية تتصل مباشرة بأنشطة التحصيل أو بنواتج ومخرجات التعلم، وقد تكون انفعالات إيجابية مثل شعور الطالب ببهجة التعلم، أو انفعالات سلبية مثل الملل من التعلم وحضور الدروس والمحاضرات، والغضب عندما تكون متطلبات التعلم أعلى من إمكانياته وقدراته، فهي مجموعة من العمليات النفسية المتداخلة والمتربطة لحالات شعورية قصيرة ومركزة تتعلق بخبرة ذاتية يمر بها الطلاب في السياق الأكاديمي ومواقف التعلم، وتظهر بسبب طبيعة المهام المكلف بها الطالب أو نظرًا للنواتج المتوقعة، فنجدها أثناء الحصص الدراسية وأداء الاختبارات وعند الاستنكار وحل الواجبات والتكليفات وأثناء أداء المهام في مجموعات التعلم، فالطالب إما يشعر ببهجة التعلم/ أو بالملل، وبالفخر/ أو بالخجل، وبالأمل/ أو بالقلق، والغضب. ومن ثم فالانفعالات الأكاديمية هي خبرات الطلبة الانفعالية المرتبطة بجوانب العملية الأكاديمية كالتدريس والتعلم وتشمل الاستمتاع بالتعلم والفخر والقلق واليأس والغضب والملل (Lei& Cui, 2016, 1541).

وينظر كل من (Seufert, Stupnisky, Nett& Respondek (2017, 244) للانفعالات الأكاديمية بأنها: خبرات انفعالية متعددة مستقلة عن التفكير، وتتصل بالأنشطة الأكاديمية للطلاب أثناء التعلم، وتنوع بين الإيجابية كبهجة التعلم والفخر والأمل، السلبية؛ كالقلق والغضب والخجل والملل.

ويؤكد (Pekrun (2017, 215) أن الانفعالات الأكاديمية هي عمليات نفسية متعددة الأبعاد تشمل العديد من المكونات المتداخلة تتمثل في المشاعر الذاتية والمعرفية والميول

والدافعية والعمليات الفسيولوجية والسلوك. وينظر كل من Oriol-Granado, Mendoza- Lira, Covarrubias-Apablaza& Molina-Lopez (2017, 46) للانفعالات الأكاديمية على أنها انفعالات إنجاز ترتبط بالأنشطة الأكاديمية أو النواتج الأكاديمية مثل النجاح أو الفشل.

فتصف الانفعالات الأكاديمية انفعالات الطلبة في مختلف المواقف الأكاديمية وتفسر العمليات النفسية التي تحدث أثناء التعلم (Xie & Kuo, 2021, 1). كما ينظر إليها على أنها انفعالات ترتبط بالعمليات المعرفية والدافعية والمنظمة ذاتيًا والمتعة في النجاح الأكاديمي (Camacho-Morles, Slemp, Pekrun, Loderer, Hou & Oades, 2021, 1051).

ويعرفها السيد أحمد وكوثر قطب (٢٠٢٣، ٣٤) بأنها: الانفعالات المرتبطة بشكل مباشر بعمليات التعلم مثل اليأس والضجر والملل والغضب، أو بمخرجات ونواتج التعلم مثل القلق والخجل، وتعكس هذه الانفعالات حالة شعورية وخبرة انفعالية غير سارة، وتظهر خلال السياق الأكاديمي، سواء أثناء المحاضرات أو الاستذكار أو قبل أو أثناء الامتحانات أو بعدها. ومما سبق تعرف الباحثة الانفعالات الأكاديمية بأنها: المشاعر والخبرات الوجدانية التي يتأثر بها الطالب وترتبط بأنشطة التحصيل أو مخرجاته في مختلف المواقف الأكاديمية، سواء داخل قاعة الدراسة أو أثناء التعلم أو أثناء تناول الاختبارات، وقد تكون هذه المشاعر إيجابية، مثل: الأمل والاستمتاع الأكاديمي، والفخر الأكاديمي، أو مشاعر سلبية مثل القلق الأكاديمي، واليأس الأكاديمي، والملل الأكاديمي.

وتعد نظرية التحكم - القيمة لـ Pekrun (2006) من أهم النظريات المفسرة للانفعالات الأكاديمية وهي الأساس النظري لهذه الانفعالات وديناميتها في علاقتها بالخصائص التي تميز المواقف التعليمية، والتي تفسر كيفية تأثير الانفعالات على أنشطة ونواتج التعلم، حيث يرى Pekrun أن الانفعالات تصاحب عملية التعلم، لذا من الضروري معرفتها والوعي بها؛ حيث يشعر الطلاب بالعديد من الانفعالات قبل وأثناء وبعد أدائهم للأنشطة الأكاديمية، وقدم Pekrun نظرية التحكم - القيمة كمدخل معرفي اجتماعي لتفسير الانفعالات الأكاديمية، وتفترض هذه النظرية أن الانفعالات الأكاديمية تنشأ نتيجة تقييمات التحكم وهي معتقدات (الكفاءة، والتوقعات، والعزو) وتقييمات القيمة وهي (الأهمية المدركة للأنشطة والنواتج)، أي أن انفعالات الطلاب تتأثر بإدراكاتهم عن الكفاءة والتحكم والقيمة خلال قيامهم بالأنشطة الأكاديمية والنواتج وكذلك تقديراتهم لقيمة هذه الأنشطة والنواتج، فالتحكم هو تقييم الطالب

الذاتي لإمكاناته وقدراته وإدراكه لمفهوم الذات والثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية المطلوبة، وتشير القيمة إلى إدراكات وتصورات أهمية السلوكيات والأفعال المرتبطة بالتعلم، كما تؤكد هذه النظرية أن اعتقاد الطالب بأنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات يمكن اعتبارها بمثابة منبئات عن تلك الانفعالات الأكاديمية، ويتكون هذا التصور النظري من التقييمات المعرفية والمقدمات (السوابق) الموقفية وأنشطة التعلم ونواتجه (Pekrun, 2005, 499).

ويؤكد (Liu, Wang, Liu, Wang & Mu (2022, 2036) أن طريقة تقدير الطالب لموقف أكاديمي محدد تؤثر على الانفعالات الأكاديمية لديه، وأن الطلبة يشعرون بانفعالات معينة عندما يرتبط بهم ذاتيًا نشاط التعلم أو مخرج التعلم، ويشعرون بمستويات مرتفعة أو منخفضة من التحكم في هذا النشاط أو هذا المخرج، فيشعرون بالاستمتاع عند شعورهم بإمكانية إتقان مادة التعلم، في حين يشعرون بالقلق عندما يرون أن أنشطة التعلم قد لا ينتج عنها مخرجات التحصيل الإيجابية المرغوب فيها.

كما تفترض هذه النظرية وجود التحكم الذاتي في أنشطة التحصيل ومخرجاته مثل توقعات أن المثابرة في الدراسة والتعلم قد تتحقق، وسوف تؤدي إلى النجاح، والتقييمات الذاتية لتلك الأنشطة والمخرجات مثل الأهمية المدركة للنجاح، كما تفترض أن الانفعالات الأكاديمية تؤثر على دافعية الطلبة للتعلم وعلى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم، وتؤثر على مصادر المعرفة لديهم ومن ثم تؤثر على تحصيلهم (Pekrun, Frenzel & Goetz, 2007, 15).

ووفقًا لنظرية التحكم - القيمة فتعتمد الانفعالات الأكاديمية المختلفة على شعور الطلبة بالتحكم في أنشطة التحصيل ذات القيمة أو الأهمية أو الفائدة بالنسبة لهم، وتفترض أن المستوى المرتفع للانفعالات الأكاديمية الإيجابية يعد جوهريًا ومهمًا لزيادة التحكم والقيمة المدركين للأنشطة، بينما الانفعالات الأكاديمية السلبية تعد دالة جوهريًا ومهمة لنقص التحكم والقيمة المدركين للأنشطة (Camacho-Morles, et al, 2021, 1055).

وبناءً على هذه النظرية يمكن وصف الانفعالات الأكاديمية من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية هي هدف التركيز (الموضوع مرتبط بالنشاط مقابل الموضوع مرتبط بالمخرجات) والتكافؤ (تكافؤ إيجابي مقابل تكافؤ سلبي) والتنشيط (مستوى منشط مقابل مستوى مثبط أو غير منشط)، حيث افترضت النظرية في هدف التركيز جانبين رئيسيين هما: هل يركز الفرد على الأنشطة التحصيلية أم يركز على النواتج والمخرجات؟ وتصنف الانفعالات في ضوء هدف

التركيز إلى انفعالات متعلقة بأنشطة التعلم مثل استمتاع الطلاب بالتعلم أو شعورهم بالملل أثناء التدريس أو غضبهم من متطلبات المهام الأكاديمية، وانفعالات متعلقة بنواتج التعلم مثل الأمل والقلق والفخر والخجل، فيرتبط الأمل والفخر بالنجاح في حين يرتبط القلق والخجل بالفشل، أما بالنسبة للتكافؤ فيمكن تصنيف الانفعالات إلى إيجابية أو ممتعة مثل: (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والارتياح، والسعادة)، وانفعالات سلبية مثل: (الملل، والغضب، واليأس، والخجل، والقلق)، وبالنسبة لدرجة تنشيط الانفعالات يمكن التمييز بين الحالة الفسيولوجية النشطة كالإثارة والسعادة والأمل والفخر والقلق والغضب والحالة الفسيولوجية غير النشطة أو المثبطة؛ كالاسترخاء والراحة والرضا واليأس والملل (Heidig, Muller & Reichelt, 2015, 83)، وفي هذا السياق، لخص (Black & Allen, 2017, 5) الانفعالات الأكاديمية في انفعالات إيجابية منشطة مثل الاستمتاع بالتعلم والأمل في النجاح والفخر، وانفعالات إيجابية غير منشطة مثل الاسترخاء والارتياح والاطمئنان، وانفعالات سلبية منشطة، مثل: الغضب، والقلق، وانفعالات سلبية غير منشطة مثل الملل واليأس.

كما ترتبط بعض الانفعالات الأكاديمية بأنشطة التعلم مثل زيادة مستوى الاستثارة عند المشاركة في مهام جديدة والملل عند المشاركة في مهام روتينية مكررة، والغضب عند الشعور بأن مطالب المهام صعبة التحقيق. فانفعالات الاستمتاع بالتعلم أو الشعور بالملل من الانفعالات المرتبطة بالأنشطة، بينما ترتبط بعض الانفعالات الأكاديمية بنواتج التعلم (كالنجاح أو الفشل)، فيعد الأمل والفخر من الانفعالات المرتبطة بنواتج التعلم السارة (النجاح)، وفي المقابل اليأس والقلق والخجل من الانفعالات المرتبطة بنواتج التعلم غير السارة (الفشل)، ومن الضروري التمييز بين الانفعالات المرتبطة بالنواتج السابقة كالفخر أو الخجل أو الراحة والانفعالات المرتبطة بالنواتج المتوقعة كالأمل والقلق، ويفترض ذلك النموذج أن الانفعالات المرتبطة بأنشطة التعلم لا تقل أهمية وتأثير على الإنجاز الأكاديمي من الانفعالات المرتبطة بنواتج التعلم (النجاح والفشل) سواء النواتج السابقة أو النواتج المتوقعة (Mega, Ronconi & Beni, 2014, 121).

ويمكن تلخيص أهم أسس هذه النظرية كما وضعها (Pekrun, 2006, 321) فيما يلي:

- الانفعالات مجموعة من العمليات المترابطة من النظم النفسية الفرعية متضمنة العاطفة والمعرفة والدافعية والتعبير والعمليات الفسيولوجية.

- الانفعالات الأكاديمية يمكن النظر إليها على أنها لحظية مؤقتة (حالة)، أو على أنها عادة أو سمة.
- تحتل تقييمات الطلاب للأحداث السابقة للانفعالات الأكاديمية دورًا أساسيًا، حيث تتوسط العوامل الموقفية.
- من أهم المحددات الفردية والاجتماعية للانفعالات الأكاديمية: أهداف التحصيل، والمقدمات الشخصية، والمقدمات الثقافية والاجتماعية، والمصادر المعرفية.
- التأثيرات النهائية للانفعالات على التحصيل تعتمد على التفاعل بين هذه الميكانزمات المختلفة السابقة وكذلك على التفاعل بين هذه الميكانزمات من جهة ومتطلبات المهمة من جهة أخرى؛ مما يجعل المحصلة النهائية لهذه الانفعالات على التحصيل عملية معقدة.

أما عن تصنيف الانفعالات الأكاديمية فقد قدّم Jensen (2015, 63) تصنيفًا للانفعالات الأكاديمية يتضمن أربعة أبعاد وهي:

- الانفعالات المعرفية والتي تظهر نتيجة مواجهة مشكلات معرفية كالمفاجأة عند تولى مهمة أكاديمية جديدة والفضول والشغف والإحباط من النتائج والبهجة عند حل المشكلة.
- انفعالات التحصيل والتي تتضمن الخبرات الانفعالية المرتبطة بالنجاح والفشل في الأنشطة والمهام الأكاديمية كالرضا والقلق.
- انفعالات الموضوع والتي تظهر خلال تلقى الدروس والموضوعات الأكاديمية كالتعاطف مع مصير إحدى الشخصيات المذكورة بالقصة، والقلق والاشمئزاز عند دراسة الموضوعات الطبية والاستمتاع بالرسم في دروس الرسم.
- الانفعالات الاجتماعية كالإعجاب والحب والغضب والحسد والقلق الاجتماعي تجاه الأفراد الآخرين كالمعلم والأقران.

في حين صنف Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz (2017, 1655) الانفعالات الأكاديمية إلى:

- ١) الانفعالات الإيجابية النشطة كالاستمتاع بالتعلم والبهجة والفخر والأمل والتي تساعد الطالب في تنويع مصادر المعرفة، ويتمتع بتركيز انتباه مرتفع على مهام التعلم التي

يقوم بها، ولها دافع داخلي قوى للتعلم؛ مما يساعده على اكتساب المعلومات بشكل أفضل مثل تلك الانفعالات لها تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي.

٢) الانفعالات الإيجابية المعطلة كالارتياح والاسترخاء، والتي تقلل من مجهود وانتباه الطالب أثناء أداء المهام الأكاديمية المختلفة، ولكنها على المدى البعيد تزيد من الدافع الداخلي من الاندماج في التعلم (Chang & Beilock, 2016, 34).

٣) الانفعالات السلبية النشطة كالقلق والغضب والإحباط والتي لا يقوم فيها الطالب بتنويع مصادر المعرفة وانخفاض التركيز أثناء المشاركة في الأنشطة والمهام الأكاديمية، وضعف الدافع الداخلي للتعلم، ومثل تلك الانفعالات تدفع المتعلم إلى استخدام أنواع مختلفة من استراتيجيات التعلم والاستذكار الصارمة كالحفظ عن ظهر قلب دون فهم.

٤) الانفعالات السلبية المعطلة كاليأس والملل والحزن وخيبة الأمل، وهذه الانفعالات توقف الدافع الداخلي للتعلم؛ مما تجعل الطالب ينسحب كلياً عن اكتساب المعلومات داخل الصف الدراسي أو خارجه والذي قد يتطور إلى ترك العملية التعليمية نهائياً.

أما عن التصنيف الشائع الذي اتبعه العديد من الباحثين؛ فهو تصنيف الانفعالات الأكاديمية إلى انفعالات إيجابية، وتتمثل في (الاستمتاع الأكاديمي، والفخر الأكاديمي، والأمل الأكاديمي) وانفعالات سلبية تتمثل في: (الغضب الأكاديمي، والقلق الأكاديمي، واليأس الأكاديمي، والملل الأكاديمي). حيث اعتمد (Govaerts & Gregory, 2017) في دراسته على خمسة انفعالات أكاديمية وهي: (الاستمتاع والفخر الأكاديمي، والغضب والملل الأكاديمي، والأمل الأكاديمي، والخجل والقلق الأكاديمي، واليأس الأكاديمي)، كما اعتمد عبد المنعم أحمد ومحمد عبد الهادي وشيرين أحمد (٢٠٢٠) أيضاً على خمسة انفعالات أكاديمية وهي: (الاستمتاع والفخر الأكاديمي، والأمل الأكاديمي، والخجل والقلق الأكاديمي، والغضب والملل الأكاديمي، واليأس الأكاديمي)، في حين اعتمدت دراسة وسام حمدي وعبد الناصر عبد الحليم (٢٠١٧) على ثمانية انفعالات أكاديمية وهي: (الأمل، والفخر، والاستمتاع، واليأس، والقلق، والغضب، والخجل، والملل).

وقد أكد (Cleveland-Innes & Compbell, 2012, 3) أن الانفعالات الأكاديمية تظهر في أشكال سلوكية معينة من (تعبيرات الوجه) والتغيرات الفسيولوجية، وما إلى ذلك في التفاعل بين الطلاب والتواصل داخل الفصل وفي التفاعل مع التكنولوجيا، والمحتوى الأكاديمي وممارسة الأنشطة المختلفة، والتي تؤثر على دوافع تعلم الطلاب وأدائهم.

كما أكد (Hagenauer & Hascher, 2014, 22) دور الانفعالات الإيجابية والسلبية في الأداء على المهام بصورة عامة والمهام الأكاديمية بصورة خاصة؛ حيث أكد أن الانفعالات تؤثر في مدى واسع من العمليات المعرفية بطرق مختلفة، ففي حالة الانفعال السلبي وجد أنه يؤثر سلباً على العمليات المعرفية عالية الرتبة مثل: حل المشكلات والتذكر والتفكير الاستراتيجي، كما تؤثر على جودة الأداء، في حين أن الانفعالات الإيجابية تيسر من الأداء المعرفي، وتزيد من مرونة الفرد، وتساعد على حل المشكلات.

وقد أوضحت الدراسات السابقة السياق الذي تظهر فيه الانفعالات الأكاديمية المختلفة، فيذكر (Bush, 2006) أن الانفعالات الأكاديمية بشقيها الإيجابي والسلبي أكثر انتشاراً بين الطلبة؛ بسبب طبيعة المهام المكلفين بها؛ حيث يشعر الطلاب بالاستمتاع عند فهم المعلومات الجديدة والاستعداد للاختبار، ويشعرون بالفخر عند إنجازهم الاختبارات، وبالأمل عندما يتعلمون من المناقشات داخل الفصل الدراسي، ويحصلون على درجات مرتفعة، ويتمكنون من فهم الاسئلة الصعبة في الاختبار، بينما يشعرون بالخجل عند تقصيرهم في مهمة ما أو إخفاقهم في الالتزام بتعليمات المعلم أو حصولهم على درجات منخفضة، ويشعرون بالغضب عندما يتم تأجيل اختبار استعداد له أو عدم قدرتهم على تذكر معلومة أو توجيه اسئلة يصعب عليهم إجابتها، أو يشعرون بالملل عندما تنفذ طاقتهم للقيام بالأنشطة المرتبطة بالدرس أو عند عجزهم عن التركيز، ويظهر عليهم القلق عندما يجدون صعوبة في موضوع ما، أو يحصلون على درجات منخفضة، حيث ترتبط الانفعالات الأكاديمية ارتباطاً وثيقاً باستراتيجيات تعلم الطلاب والتنظيم الذاتي والعمليات المعرفية والإنجاز الأكاديمي، فتؤثر الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية على قدرات الطلاب على معالجة المعلومات، وعلى الرغم من قدرة الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على تحفيز التفكير إلا أن الحالة الانفعالية السلبية تؤثر سلباً على التعلم.

وفي السياق هذا، أظهرت نتائج دراسة (Matuliuskaitė & Zemeckytė, 2011) أن الحالة الانفعالية والنفسية للطلاب تحدد إنتاجيتهم التعليمية، فتصبح الإنتاجية التعليمية مرتفعة كلما تمتع الطلاب بانفعالات أكاديمية إيجابية كالاستمتاع والفخر والأمل في حين تصبح إنتاجيتهم التعليمية وتحصيلهم الأكاديمي منخفضة إذا تملكهم انفعالات أكاديمية سلبية؛ كالملل واليأس والغضب والقلق.

ثانياً - المناعة النفسية

ظهر مفهوم المناعة النفسية في نهاية التسعينيات من القرن العشرين وبداية الألفية الجديدة، ولقد تعددت المسميات التي أطلقت على هذا المفهوم مثل نظام المناعة السلوكية، والمناعة العقلية، وكفاءة المناعة النفسية، والمناعة الانفعالية، والمناعة الوجدانية (عصام محمد، ٢٠١٣). ويندرج مفهوم المناعة النفسية ضمن توجه علم النفس الإيجابي؛ بهدف دمج الإمكانيات الشخصية كالشعور بالسيطرة والصلابة النفسية والكفاءة الذاتية والوعي بالذات والتفاؤل في نظام شامل متعدد الأبعاد يتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية للشخصية؛ حيث يهدف هذا النظام إلى تحسين الحياة الإنسانية وتحقيق الرفاهية النفسية (حسينة زكراوى، ٢٠٢٠، ١٢٤). كما تعد المناعة النفسية إحدى المتطلبات الأساسية للنمو الإنسانى السليم والتوافق النفسى للفرد فتمثل إحدى العوامل التي تساعده على التكيف مع المجتمع والتعايش معه بمستوى مرتفع من الصحة النفسية (أحمد موسى، ٢٠٢١، ٣٤٠).

وعرف كل من كمال إبراهيم (٢٠٠٠، ٩٦) وعصام محمد (٢٠١٣، ٨١١) المناعة النفسية بأنها: مفهوم فرضي يقصد به: قدرة الفرد على مواجهة الأزمات والضغوط وتحمل الصعوبات، ومقاومة ما ينتج عنها من أفكار ومشاعر الغضب والسخط والعداوة واليأس والعجز والانهازامية والتشاؤم.

وينظر Voitekane (2004, 23) إلى المناعة النفسية بأنها: وحدة متكاملة ومتعددة الأبعاد من مصادر المرونة الشخصية أو القدرات التكيفية التي تمد الفرد بمناعة ضد الضغوط والأزمات والمصاعب، وتقوى عملية التوافق وتعمل كدروع ومصدات لمنع الأزمات النفسية حفاظاً على الصحة النفسية للفرد. كما أكد Wilson & Gilbert (2005, 39) أن المناعة النفسية هي توظيف للقدرات المعرفية؛ بهدف تحسين الحالة المزاجية للأفراد، عن طريق الوصول للأسباب المنطقية والمبررات وراء الأحداث الضاغطة والأزمات.

فهى نظام متكامل لأبعاد الشخصية يهدف إلى إحداث التوازن بين متطلبات الشخصية والسياق من أجل زيادة عملية التكيف النفسى والاجتماعي، حيث يمتلك الفرد نظاماً مناعياً نفسياً كوعاء للمصادر النفسية التي تحميه من الآثار السلبية بسبب القلق والتوتر والضغط العصبى الذي يمر به الفرد يومياً (Dubey & Shahli, 2011, 10). وتضيف إيمان حسين (٢٠١٣، ٢٧) بأنها درجة وعي الفرد وتوجيه أفكاره إلى أهمية نوعية التفكير التي يمارسها وتأثيراتها على حالته النفسية والبدنية، وتنمية قدرته على تحمل الأمور الصعبة ومواجهة

التحديات ومقاومة الأفكار الانهزامية، وإمداده بطاقة نفسية وفكرية تحفزها على تحقيق أهدافه الحياتية.

وقد أكد (Bhardwaj & Agrawa, 2015, 8) بأن المناعة النفسية هي نظام الحماية العقلية الذي يوفر للفرد القوة الكافية لمكافة الإجهاد وانعدام الأمن والخوف والإحساس بالدونية ومحاربة الأفكار السلبية وإقامة التوازن العقلي من خلال الدفاعات القوية مثل: الثقة بالنفس والنضج الانفعالي والتوافق. وفي السياق ذاته، نظر إليها (Bredacs, 2016, 120) بأنها نظام متكامل وقائي يعمل على وقاية الذات؛ حيث إن مكوناته تجعل الأفراد قادرين على مواجهة التحديات والضغوط.

في حين وجدت ريهام وليد (٢٠١٨، ١٣) أن المناعة النفسية هي امتلاك الفرد القدرة على التكيف الإيجابي مع المواقف التي تتحدى تحقيق الأهداف، وإيجاد الحلول للمشكلات المتجددة والتعامل مع المواقف الطارئة والمواجهة الإيجابية للآزمات والضغوط النفسية ومقاومة الأفكار الانهزامية، بالإضافة إلى أنها تحافظ على الاستقرار والاتزان النفسي للفرد، والتي تؤدي إلى عملية التوافق النفسي في دروب الحياة المختلفة.

وتتضمن المناعة النفسية قدرة الفرد على توظيف قدراته العقلية والبدنية ومهاراته الاجتماعية لتحقيق أهدافه والتغلب على المصاعب والضغوطات التي تواجهه في حياته اليومية، وتحويل الفشل إلى نجاح، وفهم المشكلات والصعوبات، وإيجاد حلول إيجابية، لها والتعامل الجيد معها (صباح مرشود وطه عبد الحميد، ٢٠١٩).

ومن ثم فالمناعة النفسية آلية معقدة تعمل بالتوازي مع جهاز المناعة البيولوجية؛ حيث تعمل على التعرف على المواقف العصبية وإسقاطها وإدارتها؛ للحفاظ على السلامة الشخصية للفرد عند تفاعله مع بيئته الخارجية، كما تساعده على تطوير السلوك المناسب، وتعزيز التكيف مع الظروف المتغيرة (Kaur & Som, 2020, 139). في حين أشارت إيمان مختار (٢٠٢١، ١١٠) إلى المناعة النفسية بأنها: نظام متكامل وقائي يعمل على استخدام القدرات الشخصية للفرد لتقوية ووقاية وتعزيز الذات، لمساعدة الفرد على التفاعل مع الظروف البيئية الضاغطة ومقاومتها وتدعيم الصحة النفسية، من خلال مجموعة من الإمكانيات مثل التفكير الإيجابي والاتزان الانفعالي والتفاؤل والثقة بالنفس والمثابرة ومقاومة الفشل والإبداع في حل المشكلات والكفاءة الاجتماعية والصمود النفسي.

وفي السياق هذا، عرفتُها حسنية محمد ومحسن رمضان (٢٠٢٢، ١٥١) بأنّها: نظام نفسي وقائي يمكن الطالب من تعزيز وتقوية الذات لمواجهة المشكلات والأزمات والضغوط التي يواجهها وما ينتج عنها من أفكار ومشاعر سلبية، واستبدالها بالتفكير الإيجابي والتفاؤل والمقاومة وزيادة الدافعية وإدارة الانفعالات والالتزان الانفعالي.

كما نظرت مروة صلاح (٢٠٢٣) للمناعة النفسية بأنّها: القدرة على التخلص من مسببات الضغوط والإحباطات، من خلال تحصين الفرد نفسه نفسيًا وزيادة التفكير الإيجابي لديه، والقدرة على ضبط الانفعالات وتحسين مستوى التركيز على أهدافه وتحدي الظروف والإبداع في حل المشكلات. وتأكيدًا لهذا أشارت هبة سامي (٢٠٢٣، ٨٣) إلى أن المناعة النفسية هي النظام المحكم الذي يهدف إلى تعزيز النمو الإنساني السليم؛ حيث يكون الفرد متمتعًا بمستوى مرتفع من الصمود والصلابة النفسية والقدرة على ضبط الانفعالي والتفكير الإيجابي، ومتحليًا بالمرونة النفسية والثقة بالنفس وقدراً على الإبداع وحل ما يواجهه من مشكلات.

وعرفتُها أمل عبد المنعم وصباح السيد (٢٠٢٣، ٩) بأنّها: خاصية شفائية وقائية تنتج من أفكار إيجابية توفر الموارد اللازمة للفرد لمواجهة المواقف الضاغطة، وتقي من المخاطر والحكم من خلال تحقيق ذاته، والتخلص من الاضطرابات النفسية والتأثيرات المصاحبة للأزمات، وتشمل: التفكير الإيجابي والثقة بالنفس والمسؤولية الاجتماعية، والضبط الانفعالي والصلابة النفسية.

وتنظر عائشة علي (٢٠٢٤، ٣٠٧ - ٣١٠) للمناعة النفسية بأنّها: نظام متعدد الأبعاد تتكامل فيه مجموعة من السمات الشخصية التي تزود الفرد بإرادة قوية وقدرة على التحكم الذاتي والإصرار على تحقيق أهدافه، مما يمكنه من المواجهة الإيجابية لمشكلاته الحياتية، ومقاومة ما ينتج عنها من آثار ومشاعر سلبية في إطار من الثقة بالنفس والتوجه الديني، لذا تعرّفها بأنّها: نظام متعدد الأبعاد يقصد به قدرة الفرد على التكيف مع الأحداث الضاغطة التي تواجهه؛ الأمر الذي ينتج عنه مناعة نفسية مضادة تجعله يقاوم الأحداث والأزمات التي يتعرض لها في حياته بشكل عام، كما تؤكد أن المناعة النفسية تحصين ضد الضغوطات والتوترات وكبح المشاعر الغاضبة، وفي الوقت ذاته استبدال هذه المشاعر والأفكار السلبية بمشاعر وأفكار إيجابية قادرة على حماية الفرد، وجعله يحدث توازنًا بين التحديات التي يواجهها الفرد في بيئته وبين المطاب النفسية الداخلية.

وفي الإطار ذاته، أشارت كل من عهود حمود وفاطمة خليفة (٢٠٢٥، ٥٩٥) إلى أن المناعة النفسية قدرة الفرد على مواجهة التحديات والضغوط من خلال تعزيز ذاته باستخدام التفكير الإيجابي وضبط الانفعالات والابداع في حل المشكلات؛ مما يساعده على التكيف مع الظروف المتغيرة والحفاظ على توازنه العاطفي والنفسي. كما أكد محمد أحمد (٢٠٢٥، ٦٠٨) أنها نظام متكامل من الأبعاد السلوكية والمعرفية للشخصية فتعطي الفرد مناعة ضد الأزمات، وتعمل كمضادات نفسية لمقاومة التحديات وتعزز الصحة النفسية.

وبناء على ما سبق من تعريفات يتضح اختلاف الباحثين في وصف المناعة النفسية، حيث إن بعض الباحثين وصفوا المناعة النفسية بأنها: نظام محكم ومعقد ووقائي، في حين وصفها البعض الآخر بأنها مجموعة من السمات الشخصية، ووصفتها مجموعة أخرى من الباحثين بأنها: مجموعة القدرات التي يمتلكها الفرد، إلا أن معظم هؤلاء الباحثين قد اتفقوا على آلية عمل المناعة النفسية التي تقوم على حماية الفرد من الضغوط والأزمات، وتعمل على تعزيز النمو الإنساني السليم؛ استنادًا على الجوانب المعرفية والوجدانية للفرد.

ومما سبق تعرف الباحثة المناعة النفسية بأنها: قدرة الطالب على مواجهة المشكلات والصعوبات والتحديات والإحباطات والتكيف الإيجابي معها، ومحاولة تجنب آثارها السلبية ونتائجها غير المرغوبة قبل أن تحدث، بالإضافة إلى محاولة إيجاد حلول لهذه المشكلات، والتعامل مع المواقف الطارئة والمواجهة الإيجابية معها؛ مما يزيد من ثقته بنفسه وفعاليته الذاتية، وتحافظ على استقراره واتزانته النفسي؛ ومن ثم التوافق النفسي في مختلف جوانب الحياة.

وتقوم المناعة النفسية بالعديد من المهام والأدوار الجوهرية التي تمكن الفرد على التمكن من التحديات والدفاع عن الذات ضد الأزمات والمخاطر النفسية والتهديدات وحماية الذات من الاضطرابات النفسية والتكيف مع المتغيرات البيئية المختلفة (أماني عادل، ٢٠١٩)، حيث تساعد على تحقيق التوازن النفسي والصحة النفسية؛ مما يعمل على تقوية مناعة الجسم ضد المشكلات النفسية والتقليل من معدلات التوتر والقلق؛ فيشعر الفرد من خلالها بكفاءة حياته النفسية (Vasile, 2020, 1).

لذا ترجع أهمية المناعة النفسية في أنها نظام نمائي وقائي يقوى عمليات التفاعل بين الفرد وبيئته التي تقوم بتدعيم الذات بصفة أساسية فهي تساهم في تحقيق تغيرات إيجابية في حياة الفرد، وتعزز فرصة في التطور والنمو، كما أنها تقوى عملية توقع إمكانية نجاح السلوك

الإيجابي، وتؤكد الفرص التنموية وتضبط حركة الجهاز المعرفي الإدراكي نحو إدراك النتائج الإيجابية الممكنة، وتضمن اختيار استراتيجيات المواجهة التي تتناسب مع خصائص الموقف وحالة الفرد الخاصة؛ حيث إنها نظام مركب يتكون من عدة أنظمة فرعية تتكون بدورها من مجموعة من العوامل والأبعاد الفرعية تتفاعل جميعاً معاً لحماية الذات ووقاية العقل من التأثيرات السلبية الحادة للضغوط النفسية، وذلك عن طريق التقويم المعرفي للمخاطر والتهديدات، وتفعيل استجابات سلوكية من شأنها أن تقاوم الضغوط، وتحقيق التكيف مع ظروف البيئة وزيادة الفاعلية والتكامل ونمو الشخصية، من خلال تجميع ومزامنة الموارد والسمات المعرفية والدافعية والسلوكية للشخصية للتعامل الفعال مع الضغوط (Olah, Nagy & Tóth, 2010, 103- 104).

وفي السياق ذاته، يؤكد (Seery (2011, 1605 أن المناعة النفسية ذات أهمية في وقاية الفرد من الأمراض النفسية، وتساعد في مواجهة مصاعب الحياة، وتحسن من استثمار طاقاته بالتعامل مع المواقف الضاغطة، وتزيد من قدرته على تحمل الصعوبات وما يرتبط بها من تأثيرات نفسية سلبية؛ كالغضب واليأس والتشاؤم والعوانية. ومن ثم فالمناعة النفسية تساعد الفرد على التفسير المنطقي للمشاعر السلبية واستعادة التوازن الانفعالي، وتحمل الضغوط بدون صراعات (أمانى عادل، ٢٠١٩، ٥٩).

وفي إطار هذا أكد (Gilbert, Pinel, Wilson, Blumberg & Wheatley (1998, 619 أهمية دور المناعة النفسية في مساعدة الأفراد في تحويل الفشل إلى نجاح، والإصلاح المستمر والشامل وليس المؤقت أى مواجهة الأحداث السلبية في المستقبل، والتبرير العقلاني المنطقي، والتفكير الإيجابي، ومقاومة الأفكار والتوقعات السلبية.

كما أكد (Bhardwaj & Agrawal (2015, 9 أن المناعة النفسية تساعد الفرد في التكيف مع الصراعات الانفعالية، وتحمل التحديات والصعوبات دون صراعات، كما تعمل على تعزيز شخصية الفرد والمرونة والتعايش مع التغيرات البيئية. كما أشارت إيمان أحمد (٢٠٢٤) إلى أن المناعة النفسية من أهم أساليب الوقاية من المشكلات النفسية والاجتماعية، وكما أن جهاز المناعة الجسدية يحمي الفرد من مخاطر الكائنات الضارة للجسم، فجهاز المناعة النفسية في حالة ضعفه قد يتسرب معه مشكلات وفيروسات نفسية واجتماعية.

وفي إطار أهمية المناعة النفسية بالنسبة للفرد، أشارت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة ليلي بابكر (٢٠٢١) وناهد أحمد (٢٠١٩) إلى أن للمناعة النفسية أهمية في مساعدة

الطلبة على التكيف وتحسين تحصيلهم الدراسي، وتنمي الكفاءة الذاتية والقدرة على حل المشكلات وتحسين جودة الحياة، وفي هذا السياق أكدت فاطمة عبد الخالق وأحمد على ونور محمد وداليا يسرى (٢٠٢٢، ٣٧) دور المنة النفسية في تعزيز العمليات الانفعالية والتفاعلية لدى الطلبة وخلق سلوكيات واستجابات إيجابية عند مواجهة مواقف ضاغطة تصبح كخبرات جديدة مكتسبة، وتعزيز التفاعل والتصور الإيجابي عن الحياة، فهي نظام وقائي يمكن الطالب من تقوية وتعزيز ذاته في مواجهة المشكلات والضغوط والأزمات وما يرتبط بها من مشاعر وأفكار سلبية والعمل على استبدالها بأفكار إيجابية والتفاعل والدافعية للتعلم والثبات والاتزان الانفعالي.

فالأفراد ذوو المنة النفسية المرتفعة يتمتعون بالقدرة على تبني استراتيجيات تكيفية من أجل مواجهة المشكلات والتعامل معها مثل بذل المزيد من الوقت والجهد لحل هذه المشكلات (Choochom, 2019). فيتسم ذوو المنة النفسية المرتفعة بقدرتهم على التفكير إيجابية في مواقف المحن والأزمات ويشعرون بالسعادة والأمل والإقبال على الحياة، ويتمتعون بالمرونة الفكرية، والقدرة على تحمل المسؤولية (حنان السيد، ٢٠٢٠، ١١٧).

وعلى النقيض أكدت نتائج دراسة حنان خليل (٢٠٢١) أن انخفاض مستوى المنة النفسية لدى الفرد يجعله يتبنى أفكارًا ومعتقدات سلبية عن نفسه وعن العالم من حوله، وبالمثل فإن ارتفاع مستوى المنة النفسية لدى الفرد يساعده في اعتبار المشكلات والصعوبات والمواقف الضاغطة تحديات تعزز ثقته في نفسه وشعوره بقيمة ذاته وقدرته على حل المشكلات، وتبنى وجهات إيجابية نحو المستقبل؛ حيث يتسم منخفضو المنة النفسية بارتفاع قابليتهم للإحباط ويفتقدون القدرة على التحكم الذاتي، ويشعرون باليأس والوحدة النفسية ويستسلمون للفشل، ويفقدون الشعور بالسعادة والمتعة في الحياة، كما يتصفون بالانغلاق والجمود الفكري (عصام محمد، ٢٠١٣، ٨٢٥).

ومما سبق يتضح أن المنة النفسية تعمل على توجيه فكر الفرد، وتنمية قدراته على مواجهة التحديات، وتحمل الأمور الصعبة ومقاومة الأفكار الانهزامية، كما تعمل على إحداث التوازن بين متطلبات الفرد الشخصية والسياق من أجل زيادة عملية التكيف النفسي والاجتماعي، ومن ثم تستنتج الباحثة مجموعة من السمات التي يتميز بها الأفراد المرتفعون في المنة النفسية منها القدرة على التفكير المنطقي وإنتاج أفكار منطقية، ومقاومة الفشل، والقدرة على التحكم الذاتي، والتعبير عن الذات بصورة إيجابية، ومواجهة التحديات بطرق

إيجابية، والتفكير الإيجابي والقدرة على حل المشكلات، والإحساس بالسيطرة والتماسك، والتفاؤل والنظرة الإيجابية للحياة والإقبال عليها، ونمو وتطور وتقدير الذات، والقدرة على إدارة الغضب، والالتزام الديني، والمبادرة الذاتية والثقة بالنفس، والمرونة الشخصية والقدرات التكيفية، والتحرر من العصابية، وتركيز الجهد نحو الهدف.

أما عن أنواع المناعة النفسية فقد أكد كمال إبراهيم (٢٠٠٠، ٣٩) وجود ثلاثة أنواع من المناعة النفسية، يتعلق النوع الأول بالمناعة النفسية الطبيعية، وهي موجودة عند الإنسان في طبيعة تكوينه النفسي والذي ينمو من التفاعل بين البيئة والوراثة، والفرد الذي يمتلك هذا النوع يتميز بضبط النفس والقدرة العالية على مواجهة الصعوبات والأزمات، أما النوع الثاني فيرتبط بالمناعة النفسية المكتسبة طبيعيًا وهي التي يكتسبها الفرد من الخبرات التي يتعلمها من خلال مواجهة الضغوط والأزمات والتحديات السابقة؛ حيث تعتبر بمثابة تطعيمات نفسية، أما النوع الثالث فهو المناعة النفسية المكتسبة صناعيًا، وهي التي تتكون عن طريق تعرض الفرد عمدًا لمواقف مثيرة للقلق والتوتر والغضب المحتمل، مع تدريبه على التحكم في انفعالاته وأفكاره ومشاعره وتعويده على مواجهة المواقف الصعبة، وإحلال الأفكار الإيجابية والمشاعر المبهجة، بدلًا من الأفكار السلبية ومشاعر القلق والخوف.

وحدد (Olah, 2000, 14) ستة عشر بعدًا للمناعة النفسية وهي: التفكير الإيجابي، والإحساس بالسيطرة، والإحساس بالتماسك، والإحساس بنمو الذات، ومفهوم الذات الإبداعي، والتوجه نحو التغيير والتحدي، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على المراقبة الاجتماعية، والقدرة على الحشد الاجتماعي، وفعالية الذات، والقدرة على الإبداع الاجتماعي، والتزامن، والتوجه نحو الهدف، والضبط الانفعالي، والتحكم في الاندفاع، والسيطرة على الغضب.

أما عصام محمد (٢٠١٣، ٨٢٥) فقد اعتمد على ١٢ بعدًا من أبعاد المناعة النفسية وهي: التفكير الإيجابي، والإبداع، وحل المشكلات، وضبط النفس والالتزان، والصمود والصلابة النفسية، وفعالية الذات، والثقة بالنفس، والمثابرة، والتحدي، والتفاؤل، والمرونة، والتكيف.

ويشير علاء الشريف (٢٠١٥) إلى أن المناعة النفسية تنقسم إلى ثلاثة مجالات هي: الاحتواء ويشير إلى الاستيعاب والتحويل المضاد للمشاعر السلبية، والمواجهة التكيفية وتشير إلى مجموعة الاستراتيجيات التي تساعد في التكيف مع الموقف. وتنظيم الذات لاستخدام مصادر التكيف بفعالية، وتمثل ١٢ بعدًا فرعيًا هي: الحد من التنافر، والوجدانية، والتحويل

المضاد، وتبرير الدوافع، والنزعة الذاتية، والقناع كسمة، والأوهام الإيجابية، وتأكيد الذات، والسيطرة على الانفعالات، والتزامن، وقوة الإرادة، والتحكم الوجداني.

في حين حدد Bhardwaj & Agrawal (2015) أبعاد المناعة النفسية في خمسة أبعاد، وهي: احترام الذات، والتوافق العام، والنضج الانفعالي، والرفاهية النفسية، والنظرة الإيجابية إلى ذكريات الماضي. ويرى محمد رفيق (٢٠٢٠، ١٣٢) أن المناعة النفسية تتضمن أربعة أبعاد هي: البعد الوقائي أو النمائي ويتعلق امتلاك الطالب للجوانب الإيجابية في حياته، والبعد النفسي الذاتي ويتعلق بحياة الطالب الخاصة وسعادته وتمتعه بالاستقرار النفسي، والبعد الاجتماعي ويتعلق بالعلاقات مع الآخرين، البعد الفكري ويتعلق بمدى تمتع الطالب بجانب إيجابي من الأفكار. وحديثاً حددت هبة سامي (٢٠٢٣، ١١٤) ستة أبعاد للمناعة النفسية لدى طلاب الجامعة وهي: الصمود والصلابة النفسية، والضبط الانفعالي، والتفكير الإيجابي، والمرونة النفسية، والثقة بالنفس، والإبداع وحل المشكلات.

ثالثاً- العجز المتعلم

يتعرض الطلبة للعديد من المواقف الضاغطة؛ نتيجة تأثير مجموعة من العوامل الذاتية والبيئية خلال المراحل الدراسية المختلفة، وتؤثر هذه العوامل كمحصلة نهائية على استجابات الأفراد خلال مواقف الإنجاز ويظهر تأثيرها على الطلبة، من خلال الشعور بالملل والإحباط، ونقص الثقة بالنفس، وعدم القدرة على تجاوز الصعوبات والاستسلام للمعوقات؛ لاعتقادهم بتدني قدرتهم وكفاءتهم الذاتية بالرغم من امتلاكهم المهارات والمعارف اللازمة، وأطلق على هذه الحالة الانفعالية اللاعقلانية مصطلح العجز المتعلم.

ويعود الاهتمام بالعجز المتعلم إلى Seligman الذي يعد أول من أدخل هذا المصطلح للتراث النفسي في فترة الستينيات والسبعينيات من خلال إجرائه مجموعة من التجارب على الحيوانات التي تلقت صدمات كهربائية دون أن يكون لها القدرة على تجنبها والهروب منها فجعلها ذلك تكف عن القيام بمحاولات الهروب؛ مما جعلها تصبح مستسلمة وخاملة، وتتوقع أن الصدمات في المستقبل متشابهة ولا يمكنها فعل شيء فيتم تعميم عدم توقعها للتحكم في الصدمات اللاحقة المستقبلية، حتى ولو كان هناك أمل في التحكم فيها، ولتوسيع دلالة هذه النتائج بالنسبة للبشر طبق سليجمان وزملاؤه التجربة على الأفراد خلال مواجهتهم لمواقف الفشل المتكررة، وذلك بتعريض مجموعة من الطلاب للأصوات الصاخبة من خلال وضعهم لسماعات الرأس، ولاحظوا أن الطلاب لم يبدوا أي محاولة لإيقاف تلك الأصوات في المرة

الأخرى عندما أعطوهم زر التحكم، ومن ثم ظهرت نظرية العجز المتعلم والتي تفترض أن سبب العجز المتعلم هو اعتقاد الأفراد بأن ردود أفعالهم ليس لها تأثير وليست ذات جدوى للوصول إلى النتائج المرجوة (السيد محمود وصباح قاسم، ٢٠٠٩).

ويعرف Seligman (1975, 154) العجز المتعلم بأنه: حالة نفسية تنتج عندما تكون الأحداث غير قابلة للتحكم فيها، فهي عزوف الطالب عن بذل الجهد وإجراء المحاولات عند تعرضه للعقبات في المواقف التعليمية، أو عندما يواجه مواقف ضاغطة؛ مما يعكس تدنيًا شديدًا في دافعيته، وقد لاحظ Seligman أن هذا العجز المتعلم يظهر في سلوك المتعلمين داخل قاعات الدراسة، وتظهر أعراضه في الخوف من المحاولة، والغضب والقلق والفوضوية والتسوية، وعدم القدرة على العمل وقصور الانتباه. فهي حالة تأتي غالبًا عندما يدرك الطالب الأحداث على أنه من غير الممكن التحكم فيها، وأن الاستجابة لا تغير شئ من النتيجة (السيد محمود، ٢٠٠٩، ١٢).

وعلى جانب آخر، أكد كل من السيد محمود وصباح قاسم (٢٠٠٩، ٤٥ - ٥١) أن العجز المتعلم ظاهرة نفسية لا عقلانية مركبة تؤثر في جوانب عديدة لدى الفرد، وتصنف في أربعة جوانب أو مكونات، وقد يطلق عليها البعض اضطرابات، وهي: الجوانب الدافعية والانفعالية والمعرفية والسلوكية، حيث تتمثل الاضطرابات الدافعية في انخفاض الدافعية وإيقاف التعلم من خلال خفض استجابة الفرد الإرادية في المواقف التي تحتاج إلى تحدٍ، أما الاضطرابات السلوكية فتتمثل في إصدار الفرد بعض الاستجابات السلوكية مثل السلبية والعزوف عن المبادأة والتكاسل، مع ظهور استجابات واضطرابات انفعالية سلبية؛ كالانطواء والحزن والقلق والاكتئاب وتوقع الفشل، بالإضافة إلى ظهور بعض الاضطرابات المعرفية؛ كانهخفاض تقدير الذات وضعف قدرة الفرد على التعلم من خبرات الفشل السابقة، وانخفاض واضح في القدرة على حل المشكلات التي تواجه الفرد.

ويرى Qutaiba (2011, 1-2) أن العجز المتعلم حالة ترجع إلى أوجه القصور التحفيزية والمعرفية والوجدانية والتي نشأت نتيجة تعرض الفرد لسلسلة من الأحداث مستقلة عن سلوكه، وليست تحت سيطرته ولا يستطيع التحكم فيها. أما Sorrenti& Filippello, (2014, 2) Costa& Buzzai فينظر إلى العجز المتعلم بأنه سلوك سلبي مصحوب بقصور في القدرة على التعلم، يؤثر على النجاح الأكاديمي للطالب.

ويتفق كل من نادية عاشور (٢٠١٤، ١٢) وعلى موسى (٢٠١٥، ٩٥) في وصف العجز المتعلم بأنه: حالة من انخفاض المثابرة وعدم التحكم في مواجهة الصراعات والمواقف الضاغطة واعتقاد الفرد بضعف قدرته على السيطرة على تلك المواقف وتوقع الفشل. وأضاف على موسى (٢٠١٥، ٨٩) بأنه: سلوك مكتسب واستجابة شرطية تؤدي إلى انخفاض في المجالات المعرفية والدافعية والانفعالية والسلوكية، تدعو الطالب من الانسحاب من الأنشطة، وعدم بذل الجهد للتغلب على المشكلات الحياتية والدراسية، وتشعره بالاتكالية وتدني القيمة.

وفي السياق ذاته، أكد رمضان علي (٢٠١٩، ٣٣٩) أن العجز المتعلم سلوكيات يقوم بها الطالب، وتعبّر عن قصور في قدرته على القيام بالأعمال والمهام المكلف بها؛ نظرًا لشعوره بعدم قدرته على القيام بمثل هذه الأعمال أو المهام؛ نتيجة لتوقعه للفشل دائمًا، بالإضافة إلى أن العجز المتعلم يؤدي إلى الكثير من النتائج السلبية كتوقع الفشل، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على إكمال أى مهمة بصورة ناجحة، مما يؤدي إلى عدم المحاولة في الاشتراك في أى مهمة أو نشاط للتوتر والقلق الدائم من الإصابة بخيبة الأمل وانخفاض التحصيل الدراسي، كما أكد أن للانفعالات الأكاديمية الإيجابية دورًا فعالًا داخل قاعة الدراسة، وهو ما ينعكس بصورة إيجابية على تفاعل الطلاب وإيجابيتهم من جهة، وعلى تحصيلهم الدراسي من جهة أخرى، لذلك يمكن مواجهة العجز المتعلم بالتغلب على الانفعالات الأكاديمية السلبية وتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، حيث توصلت نتائج دراسته إلى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في خفض العجز المتعلم لدى عينة الدراسة.

وقد أكد محمد سعد (٢٠٢٠، ١٤٦) بأن العجز المتعلم هو عزوف الطالب عن المحاولة، وبذل الجهد حين يتعرض للعقبات والضعف في المواقف التعليمية، أو حين يواجه مواقف مؤلمة أو ضاغطة في الحياة؛ مما يؤدي إلى انخفاض في دافعيته لإجراء استجابات تمكنه من التحكم في المواقف المؤلمة وتجاوز العقبات.

فالعجز المتعلم شعور سلبي مكتسب يصاحب الفرد في حال إخفاقه في أداء ما اعتقادًا منه بأنه لا يمتلك من القدرات ما يؤهله بالقيام بهذا العمل، على الرغم من عكس ذلك، وبالتالي فإنه يتوقف عن بذل أى جهد، في محاولة منه للقضاء على هذا الشعور؛ مما يترتب عليه انخفاض تقديره لذاته وتدني دافعيته إلى جانب لومه لذاته لعدم قدرته على التحكم في الأحداث وتوقعه للفشل، وكانت أبعاد العجز المتعلم متمثلة في توقع الفشل وعدم القدرة على

السيطرة، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين، ولوم الذات، وانخفاض القدرة على التحكم في الأحداث، وانخفاض الدافع (كوثر قطب وإحسان نصر وسلوى محمد، ٢٠٢٣، ٣٣٢).

وفي هذا الإطار، عرف كل من علاء الدين السعيد والسيد أحمد ومحمد صلاح (٢٠٢٤، ٢٢٧ - ٢٢٩) العجز المتعلم بأنه: التفكير الذي ينتاب الفرد نتيجة لتعرضه لمواقف تفوق قدرته وينتج عنها الفشل المتكرر لديه؛ مما ينعكس ذلك على دافعيته، ويؤدي إلى خفض الدافع لديه والاستسلام، وفقدان السيطرة على الأحداث والمواقف؛ فيشعر بالدونية والاستسلام ويظهر ذلك في تجنبه للمواقف التعليمية الضاغطة، كما أكدوا أن العجز المتعلم متلازمة يتداخل فيها جميع جوانب الفرد؛ حيث ينتج العجز المتعلم نتيجة اعتقاد الفرد (معرفي) بعدم قدرته على النجاح في مواقف معينة نتيجة لخبرات الفشل التي مر بها، وينعكس ذلك على انخفاض دافعيته (دافعي) في التعلم، وكذلك حالته النفسية من ظهور مشاعر الإحباط والاستسلام (انفعالي)، ويظهر ذلك في سلوكه من خلال تجنبه للمواقف التعليمية (سلوكي).

فمما سبق تعرف الباحثة العجز المتعلم بأنه: المدركات السلبية التي يكتسبها الطالب من خلال مواقف الفشل المتكرر لديه، واعتقاده بعجزه وضعف قدرته في السيطرة على الظروف المحيطة به وتوقعه الفشل؛ مما يؤدي إلى خفض الدافع والشعور بالإحباط وانخفاض الإصرار والاستسلام أمام الضغوط والمشكلات، وفقدان السيطرة على التحكم في كل من الأحداث والمواقف والنتائج وتحقيق الأهداف؛ مما يجعله يشعر بالدونية ولوم الذات.

وقد أكد (Seligman, 1975, 7) أن تعرض الفرد لحالة العجز تجعل سلوكه غير تكيفي؛ حيث يمتنع عن القيام بمحاولات جديدة تخلصه من الوضع المزعج الذي يمر به، فبذلك يكون قد فقد الدافع للقيام بالاستجابة؛ لأنه لا يتوقع أن تؤدي هذه الاستجابة إلى التخلص من الموقف الضاغط؛ مما يترتب عليه شعور الفرد بقلّة الحيلة وضعف الثقة بالنفس، وفقدان الرغبة والقدرة على مواجهة الموقف؛ مما يجعله شخصاً مهزوماً أقل ميلاً لبذل الجهد والعمل، حيث لا يفقد قدرته على التعلم فقط، بل يكون أيضاً أقل قدرة على القيام بواجباته وتأدية أدواره في المجتمع، وتعود الأسباب التي تسهم في زيادة العجز المتعلم لدى الطلاب كما ذكرها سليجمان إلى نوعين من العوامل، وهي: العوامل البيئية الاجتماعية والعوامل الذاتية المتعلقة بالفرد وخصائص شخصيته وما يتبعها من ردود فعل واستجابات خلال مواجهة التحديات والصعوبات المختلفة، كما أشار Seligman في نظريته عن العجز المتعلم أن الطلاب ذوي العجز المتعلم يعانون من تصور مشوه عن قدراتهم، وعدم قدرتهم على النجاح،

وضعف السيطرة على بيئتهم، فالتألم وفقاً لهذه النظرية عندما يواجه موقفاً غير مرغوب فيه؛ فإن هذا الموقف يشكل لديه تحدياً وضغطاً يسعى الطالب إلى تغييره، وعند فشله في تغيير هذا الموقف عدة مرات يخلق لديه ما يسم باستقلال الاستجابة عن النتيجة ينتج عنه تأثير انفعالي ودافعي ومعرفي عنده؛ مما يجعله يشعر بالعجز، وأن محاولاته ليس لها قيمة.

وحددت فاطمة على ورافع النصير (٢٠١١، ٥١٤) ثلاثة معايير يمكن من خلالها معرفة حالة العجز المتعلم وهي: السلبية غير المناسبة والتي يظهرها الفرد في أثناء مواجهة المواقف المطلوبة، والثاني أن الفرد الذي لديه حالة العجز المتعلم يرى أن الأحداث تكون غير قابلة للتحكم ومهما فعل لن يستطيع أن يصل إلى نتيجة والنتائج تكون منفصلة عن السلوك، أما المعيار الثالث فهو أنه هناك إدراكات وعمليات معرفية تقود إلى حالة العجز المتعلم حيث يعممها الفرد على المواقف الأخرى. وفي هذا السياق أضافت نادية عاشور (٢٠١٤، ٣٤) أنه يمكن التعرف على حالة العجز المتعلم من خلال: توقع الفشل أي أن الخبرات المتكررة من الفشل تؤدي إلى فقدان الفرد القدرة على النجاح؛ حيث يعتقد أن الفشل من نصيبه وأنه أقل قدرة ومهارة من غيره مما يؤثر بشكل سلبي على جهوده عندما يواجه المهمات الصعبة، كما يمكن التعرف على حالة العجز المتعلم من انخفاض في القدرة على التحكم حيث تتشكل لدى الفرد متنبأت قوية بأن الضعف في القدرة سوف يؤدي إلى نماذج من السلوك المضطرب كتجنب المهمات الأكاديمية واضطراب العلاقة مع الزملاء.

وقد حدد Seligman ثلاثة مجالات للعجز المتعلم، وهي الأبعاد التي يعزل على أساسها الأفراد ذوو العجز المتعلم النتائج غير السارة للمواقف التي يواجهونها وتسير تفسيراتهم وفقاً لهذه الأبعاد وهي:

- الذاتية: حيث يميل الفرد إلى عزو الأحداث السلبية إما إلى قدراته ومهاراته الشخصية أو إلى الظروف الخارجية المحيطة أو التصرفات الصادرة من الآخرين، وعلى الرغم من أهمية تحمل جزء من المسؤولية عن أخطائه وإخفاقه يميل ذوو العجز المتعلم إلى لوم أنفسهم عن كل شيء، وفي كل الأحوال وهو ميل مرتبط بكل من انخفاض تقدير الذات والاكتئاب.
- الثبات: وهو الاعتقاد بأن الأحداث السلبية لها طابع الدوام والاستمرار حتى وإن كانت الشواهد والخبرة السابقة والمنطق إلى احتمال أن تكون طارئة أو مؤقتة، أي أن الفرد هنا يرى بأن السبب في الحدث عامل مستمر عبر الزمن.

➤ الشمولية والتعميم: ويظهر في ميل الفرد إلى تعميم الجوانب السلبية لأحد الأحداث أو المواقف على المواقف التالية، كأن يقول الفرد لنفسه "أنا غبي" بدلاً من أن يقول "أنا رسبت في امتحان الحساب".

وتطرق Seligman لأربعة أبعاد رئيسة للعجز المتعلم وهي: البعد الأول العجز أو القصور الدافعي والذي يتضمن تدني مستوى دافعية الفرد في محاولة التحكم في المواقف والأحداث وضبطها فإذا حاول الفرد في البداية ولم يتمكن من التحكم بالموقف فإنه يتوقف بسهولة عن المحاولات التالية للتحكم في ذلك الموقف، أي أن الفرد تعلم أن يكون عاجزاً بسبب ما لديه من اعتقاد بعدم امتلاكه معطيات التحكم في عملية التعلم، فبعد إجرائه لعدة محاولات فاشلة فإنه يخضع ويبقى سلبياً لا يقوم بأى محاولة (Steven & Linda, 2005, 832)، أما البعد الثاني فهو العجز أو القصور المعرفي والذي يتمثل في ضعف قدرة الفرد في التعلم من الخبرات السابقة لديه، أي عدم قدرته على التعلم بأنه يمكنه من خلال سلوكه أن يتحكم فيما يترتب على ذلك الموقف من عواقب وتتشوه معارفه؛ نتيجة إدراكه بعدم قدرته على الوصول للنتائج المرغوبة (Daniela, Martine & Fritz, 2010, 293)، والبعد الثالث هو العجز أو القصور الانفعالي والذي يتمثل بظهور الانفعالات السلبية؛ كالغضب والقلق واليأس والاكتئاب لدى الفرد، وظهور الاكتئاب يكون نتيجة لاستمرار الأحداث والمواقف التي لا يستطيع التحكم فيها وشعوره بفقدان الاهتمام بالأنشطة الأكاديمية والحياتية، أما البعد الرابع فهو العجز أو القصور السلوكي والذي يتمثل في تصرفات الفرد بسلبية وكسل وفتور المهمة والعجز المتعلم سلوكياً يظهر من خلال نقص عدد مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط باستجاباته وسلوكياته فيستخدم أساليب وطرقاً أقل فاعلية في حل المشكلات كما أنه يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية (Biber & Biber, 2014, 3484).

ويؤكد السيد محمود (٢٠٠٩، ٩ - ١٥) أن العجز يكمن بشكل أساسي في التشاؤم، كما أن العديد من الطلاب يكتسبون العجز في حياتهم، والذي بدوره يؤدي إلى العديد من الانفعالات المختلفة مثل القلق والغضب وعدم الثقة بالنفس وإدراك الفشل وتوقع الفشل والملل والخجل، وذلك نتيجة إدراك الطالب أنه لا يستطيع التحكم في مصيره، كما أنه عندما ينمو لدى الطالب توقفاً بأن الكثير من الأحداث غير قابلة للتحكم، فذلك يعد عملاً مهيناً لسلوكيات العجز نتيجة إدراك الطالب بأنه تعود الفشل وعدم الجدوى من محاولاته، فالطالب الذي تكرر فشله في مهمة ما ويدرك أن سبب فشله قصور في قدراته تنمو لديه انفعالات سلبية كاليأس

والممل والغضب، كما أنه لا يتوقع بتحسين أدائه في المستقبل على المهام المشابهة (السيد محمود، ٢٠٠٩، ١٥).

رابعاً- التجول العقلي

على الرغم من وجود تراث طويل من الدراسة والبحث حول كيفية تنقل الانتباه بين المصادر الخارجية، إلا أن العلماء لم يحاولوا فهم الكيفية التي يحول بها الانتباه من الأحداث الخارجية إلى أفكار ومشاعر داخلية غير مرتبطة بالأحداث الجارية إلا منذ وقت قريب؛ حيث شهد العقد الأخير تقدماً واضحاً وكبيراً في الأبحاث والدراسات التي تناولت التجول العقلي ودراسة الأفكار المولدة ذاتياً لدى الفرد، خاصةً مع تقدم علم الأعصاب الإدراكي وظهور تقنية الرنين المغناطيسي الوظيفي Functional MRI والتي أتاحت الرصد الدقيق لأنشطة وعمليات المخ (Smallwood & Schooler, 2015, 488). فيعد التجول العقلي من المفاهيم الحديثة التي اهتم بها علماء النفس في الآونة الأخيرة نظراً لتأثيره على أداء الفرد في مختلف المجالات، سواء الأكاديمية أو غير الأكاديمية، فالتجول العقلي ظاهرة إنسانية عامة تشغل حيزاً من أوقات تفكيرنا اليومي وتؤثر على الأداء والمهام الحياتية الإنسانية، وتحدث هذه الظاهرة عندما يتحول العقل أو ينحرف بعيداً عن المهمة، ويركز على أفكار داخلية وصور ذهنية لا ترتبط بالمهمة أو الموقف الحالي.

ومن الضروري والمهم تركيز الانتباه بالنسبة للمتعلم لأن ذلك يؤثر بدرجة كبيرة على نجاحه في القيام بالأنشطة المكلف بها على أكمل وجه، على الرغم من ذلك فهناك تشتت قد يحدث للطلاب أثناء عملية التعلم تم توجيه النظر إليه حديثاً والاهتمام به وهو ما يعرف بمصطلح "التجول العقلي" والذي يعنى تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية، وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة أو غير مرتبطة بالمهمة (حلمي محمد، ٢٠١٨، ٧).

ويعد Smallwood & Schooler (2006) أول من تناولوا مفهوم التجول العقل؛ حيث عرفوه بأنه: موقف تتحول فيه السيطرة التنفيذية من المهمة الأساسية إلى معالجة الأهداف الشخصية، فالتجول العقلي هو توقف أو انقطاع التركيز على المهمة بواسطة التفكير غير المرتبط بالمهمة، والفشل في الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة الأساسية نتيجة تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار مولدة داخلياً، لذلك فهو حالة من الانفصال المعرفي عن المهمة الأساسية واستكشاف الأفكار والتخيلات الداخلية

وتحويل بؤرة الاهتمام من الموضوع الحالي إلى أفكار ومشاعر خاصة بالفرد، ويتضمن فصل العمليات التنفيذية لمعالجة المعلومات من المعلومات المرتبطة إلى مشكلات شخصية أكثر عمومية مما يؤدي إلى قصور في أداء المهمة (Smallwood & Schooler, 2006, 946)، واتفق معه في هذا التعريف (Ibaceta, Holman & Niven (2024, 506).

وعرّف (McVay & Kane (2010, 189 التجول العقلي بأنه: الظاهرة التي يتم فيها تحويل انتباه الفرد، بعيداً عن الأفكار والمعلومات والمشاعر الداخلية التي لها علاقة بالمهمة المطروحة إلى المشتتات الخارجية.

وجاء (Randall (2015, 22 ليعرّف التجول العقلي بأنه: الفشل في الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة الحالية بسبب بعض المثيرات الداخلية والخارجية التي تتدخل لجذب الانتباه بعيداً عن المهمة الأساسية؛ فالتجول العقلي حالة ذهنية تحدث غالباً للأفراد عند تحويل انتباههم من المهمة الحالية إلى أفكار داخلية ذاتية التوليد؛ مما يؤدي إلى انفصالهم عن العالم الخارجي (Londeree, 2015). وأكد كل من (Burdett, 2) (Charlton & Starkey (2016, 2) بأنه تحول تلقائي عن أداء المهمة الحالية (بؤرة الاهتمام) إلى أفكار خاصة بالفرد، والتركيز على أمور لا علاقة لها بالمهمة الحالية. وفي السياق ذاته، أكدت (Sullivan (2016, 15 بأنه الأفكار غير المرتبطة بالمهمة والتي تحدث بشكل تلقائي لدى الفرد.

إن الانجراف أو الانخراط في مسارات فكرية غير مفيدة أو غير مرتبطة بالمهمة المستهدفة ظاهرة شائعة في الحياة اليومية (Mittner, Hawkins, Boekel & Forstmann, 2016). لذلك أكد (Zedelius, Gross & Schooler (2018, 364 أن التجول العقلي هو الحالة التي تحدث عندما ينحرف الانتباه عن المهمة الأساسية الحالية، وينخرط في تيار داخلي من الأفكار والتصورات. وقد أظهرت نتائج الدراسات أن البالغين يعانون من التجول العقلي بنسبة تتراوح ما بين ٣٠٪: ٥٠٪ من حياة اليقظة لديهم وغالباً يكون لذلك تأثير على الأداء المستمر وجودة الحياة (Schooler, Smallwood, Christoff, Handy, Reichle & Sayette, 2011). ومن ثم يُنظر إلى التجول العقلي على أنه معاناة إنسانية عامة حيث يقضى الأفراد في المجتمع ما بين (٢٤٪: ٥٠٪) من ساعات استيقاظهم مندمجين ومستغرقين في أفكار داخلية ذاتية التوليد غير مرتبطة ببيئتهم الخارجية (Smallwood & Schooler, 2015, 492). وفي هذا السياق، أكد كل من (Ibaceta, Holman & Niven

(505, 2024) أن التجول العقلي ظاهرة يومية حيث أنه يحدث للأفراد بنسبة ٥٠٪ من الوقت.

ويرى (Karl, 2017, 40) أن التجول العقلي ظاهرة عقلية تتميز بالتحول التلقائي للانتباه، بعيداً عن التحفيز الخارجي نحو التفكير الموجود ذاتياً؛ مما يؤثر على تحقيق الفرد لأهداف المهمة المحددة. ويؤكد كل من Seli, Carriere, Wammes, Risko, Schacter & Smilek (2018, 1249) أن التجول العقلي هو شرود للذهن يختلف باختلاف المواقف ودرجة التفكير فيها وأهميتها بالنسبة للفرد ودرجة انشغال العقل بها، حيث يرى أن درجة الشرود تتباين حسب سهولة المهام المتجولة أو صعوبتها.

وعرفه كل من مرفت عبد الرحيم ونجوى واعر وعبد الواحد حمودة وهبة سيد (٢٠٢١، ٥٩) بأنه: عدم قدرة الطالب على التحكم المعرفي عند القيام بمهمة ما، مما يجعل الطالب يجول بذهنه إلى أفكار أخرى قد تكون هذه الأفكار مرتبطة بالمهمة ومفيدة ومبدعة، أو أفكار غير مرتبطة بالمهمة التي يقوم بها، وذلك نتيجة لعدم قدرة الطالب على الاحتفاظ بالانتباه في المهمة الأساسية؛ بسبب أشياء قد تكون مرتبطة بالمهمة أو غير مرتبطة بالمهمة، أو لأسباب داخلية ترتبط بالفرد كالقلق والإحباط أو لأسباب خارجية لا ترتبط بالفرد.

واتفقت كل من أسماء عبد المنعم (٢٠٢١، ٢٧) مع (Krukow, 2022, 75) في أن التجول العقلي خبرة حياتية شائعة تتضمن تحول انتباه الفرد بشكل مقصود أو غير مقصود عن البيئة الحاضرة إلى أفكار أو مشاعر داخلية غير مرتبطة بالمهمة الأساسية التي يقوم بها؛ مما يقلل من تركيزه على أهدافها ويعيق أدائه عليها.

ونظرت هبة الله فاروق (٢٠٢٢، ٣٠٦) إلى التجول العقلي بأنه: فصل المتعلم عن أداء المهام المطلوبة منه، وخاصة المهام الأكاديمية التي يؤديها وتحول انتباهه إلى المشكلات والأفكار الشخصية والتي تؤدي بالمتعلم إلى قصور في مهامه الأكاديمية وغير الأكاديمية، حيث يكون المتعلم في حالة من التشتت مما يؤدي به إلى عواقب سلبية في عملية التعلم.

كما أكد كل من (Lopez, Caffò, Aksoy, Aksoy & Semerci, 2022, 202) و (Peloso, Zibetti, Nardi & Catelan, 2024, 1) و (Tinella & Bosco, 2023, 433) أن التجول العقلي حالة ينفصل فيها الانتباه عن البيئة الخارجية، فلا يعتمد على المحفزات،

وينفصل عن الأنشطة الحالية فلا يرتبط بالمهام، ولكنه يركز على سلسلة الأفكار والمشاعر الداخلية، وقد يحدث بشكل تلقائي أو متعمد.

وفي إطار هذا تعرف ميار محمد (٢٠٢٤، ١٦٧) بأنه: نوع من التحول التلقائي للانتباه والتوجيه الداخلي للتفكير والذي يظهر في صورة سرحان وشروذ ذهن أثناء أداء المهمة؛ بسبب بعض المثيرات الداخلية والخارجية، وهذا النوع من التوجيه يقلل من تحقيق الأهداف المرجوة نحو تحقيق المهمة المحددة.

في حين يرى محمد أحمد الزغبى (٢٠٢٤، ١٣٠٣) بأن التجول العقلي عملية معرفية تحدث بقصد أو بغير قصد، ويتم فيها تحويل الانتباه، بعيداً عن البيئة الخارجية إلى الأفكار والمشاعر الداخلية التي لا علاقة لها بالمهمة الأساسية المطروحة.

ويمكن التمييز بين نوعين من التجول العقلي خلال تعلم الطلبة للمواد الدراسية، النوع الأول هو: التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية، وهو انقطاع إجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية، ولكنها مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية وتحدث بشكل تلقائي، أما النوع الثاني فهو التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية، وهو انقطاع إجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية وغير مرتبطة أيضاً بموضوعات المادة الدراسية وتحدث بشكل تلقائي (خلف الله محمد، ٢٠٢٠، ٢٣٣). كما أشار Londeree (2015, 5) لنوعين من التجول العقلي هما: التجول العقلي المرتبط بالجانب الأكاديمي وفيه يحدث تشتت للانتباه بسبب أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية، ولكنها مرتبطة بموضوعات بعيدة إلى حد ما عن المهمة الأكاديمية الأصلية؛ حيث تحدث بشكل تلقائي مثل تصفح بعض الأوراق؛ للتأكد مما يسمع، أما النوع الثاني من التجول فهو غير المرتبط بالجانب الأكاديمي وفيه يحدث تشتت للانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية وغير مرتبطة بموضوعات الجانب الأكاديمي، وتحدث بشكل تلقائي مثل المعلومات ذات الصلة أو موضوعات شخصية أو التفكير بالمستقبل.

ومن ثم يؤكد Mowlem (2016) على وجود نوعين من التجول العقلي، الأول: مقصود ويشير إلى الأفكار الداخلية ذاتية التوليد والتي تحدث عن قصد أو عمد، والثاني هو التجول العقلي التلقائي أو غير المقصود ويحدث عندما ينجرف العقل على سبيل المثال أثناء المحادثة أو المحاضرة.

ويرى حلمى محمد (٢٠١٨، ٢١) أن الأفكار التي تمثل محتوى التجول العقلي يمكن تصنيفها إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة، وتشمل الأفكار التي لا ترتبط بالمهمة الحالية مثل الاهتمامات الشخصية والمخاوف والمثيرات المولدة داخلياً وأحلام اليقظة، وأفكار تتداخل مع المهمة وتشمل الأفكار التي تسبب الانشغال عن أداء المهمة، وقد يكون هذا الانشغال إيجابياً أو سلبياً.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن التجول العقلي حالة تحدث عندما ينحرف انتباه الطالب وتركيزه عن المهمة الأساسية نحو أفكار أخرى غير مرتبطة بها، وقد يكون هذا التحول في الانتباه تلقائياً يحدث دون إرادة متعمدة، وعادةً ما يؤثر في قدرة الطالب في الاحتفاظ بالتركيز والتفكير بفاعلية في المهمة الحالية، مما يؤدي بدوره إلى انخفاض كفاءة الطالب في إتمام المهام التعليمية، فالأفكار التي تنتج خلال التجول العقلي تشتت الانتباه، وتقلل القدرة على الاحتفاظ بالتركيز على المهمة الأساسية، ويحدث هذا النوع من التجول العقلي في مختلف السياقات سواء كانت تعليمية أو في أوقات أخرى من الحياة اليومية.

ومن ثم تعرف الباحثة التجول العقلي بأنه: "حالة تحدث عندما ينحرف انتباه الطالب وتركيزه عن المهمة الأساسية نحو أفكار أخرى غير مرتبطة بها، وهذا التحول في الانتباه يكون تلقائياً يحدث دون إرادة متعمدة، ويظهر في صورة سرحان وشرود ذهن أثناء أداء المهمة؛ بسبب بعض المثيرات الداخلية والخارجية، وعادةً ما يؤثر في قدرة الطالب في الاحتفاظ بالتركيز والتفكير بفاعلية في المهمة الحالية".

أسباب التجول العقلي:

تناول عدد من الباحثين أسباب التجول العقلي مثل (Randall Londeree (2015, 49) وحلمى محمد (٢٠١٨) والتي يمكن حصرها في:

- السعة العقلية المحدودة: والتي ترجع إلى انخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة وانخفاض مطالب المهمة.
- الحالة المزاجية: فالحالة المزاجية السالبة تؤدي إلى ظهور التجول العقلي بشكل أكبر من الحالة المزاجية الموجبة أثناء التفكير في المهمة.
- التفكير السلبي في المستقبل: فوجود التحديات المستقبلية التي ينشغل بها الطالب والتفكير السلبي في مستقبله وانشغاله بطموحاته تزيد من التجول العقلي.

➤ المهام التي تتطلب ضغوطات مستمرة: فيؤدي ذلك إلى ظهور ميكانيزمات تدفع الدماغ إلى الهروب من هذه الضغوطات فيحدث تشتتاً لتجنب هذه المهام.

في حين حدد Kane, Brown, Little, Silvia, MyinGermeys & Kwapil (2007, 617) ثلاثة أسباب للتجول العقلي أطلقوا عليها المؤشرات أو التنبؤات، وهي التنبؤات السلبية والتي تتضمن النعاس والتوتر والأنشطة غير المحببة وفروض الفصل الدراسي، وهذه التنبؤات السلبية تظهر التجول العقلي وتصرف تفكير الطلاب بشكل كلي إلى أفكار أخرى خارج المهمة، والتنبؤات الإيجابية والتي تتضمن السعادة والكفاءة والتركيز والتمتع بالأشياء وزيادة دافعيتهم في إنجاز المهمة، والتنبؤات العميقة والتي تتضمن الأنشطة الجديدة والصعبة والمهام التي تحتاج إلى تخطيط وتحتاج إلى اتخاذ القرارات والتحدي للطلاب أنفسهم وقدراتهم على القيام بتلك الأنشطة.

ويؤكد Unsworth & McMillan (2017, 5) أن التجول العقلي يمكن أن ينتج من الملل من المواد التعليمية، ومن المحادثات المحيطة بالطلاب، ومن التشتت الذاتي مع التكنولوجيا كتصفح الفيسبوك والهواتف المحمولة.

في حين يوضح سالم العتيبي (٢٠٢٠، ٧٦) أسباب التجول العقلي في نوعين هما: الأول التجول العقلي الذي يرجع لعوامل متصلة بالطالب مثل السعة المحدودة للذاكرة العاملة لدى الطالب، وضعف الوظائف التنفيذية لديه، والحالة المزاجية السيئة، والضغوط النفسية، والقلق بكل أنواعه، والإحساس بالتعب والإجهاد، أما النوع الثاني فهو التجول العقلي الذي يرجع لعوامل متصلة بالمهمة التي يفترض أن يؤديها الطالب كأن تكون المهمة ذات درجة صعوبة مرتفعة، وتتطلب قدرًا كبيرًا من التركيز والانتباه، أو أن تكون المهمة على درجة عالية من التعقيد مما يجعلها تتطلب تفكيرًا لمدة طويلة وتخطيطًا لإتمامها، أو أن تتضمن المهمة تحديًا عقليًا للطالب أو تتطلب حلولًا إبداعية، أو أن المهمة تكون مرتبطة بأكثر من مادة علمية؛ مما يجعل الطالب يقضى وقتًا في البحث عن الروابط والعلاقات بين تلك المواد، أو أن يتطلب إنجاز المهمة العمل في فريق مما يتطلب جهدًا في تكوين فريق وتوزيع الأدوار وغيرها.

ويعزي بندر حمدان (٢٠٢٤، ١١٩) التجول العقلي لدى طلبة الجامعة إلى عدة أسباب منها الضغوط النفسية والعاطفية؛ كالقلق والتوتر الناتج عن المهام والاختبارات، وقلة التحفيز أو الاهتمام بالموضوعات الدراسية وانشغالات الحياة الشخصية، كما يؤدي تقديم المواد

الدراسية بشكل غير مناسب وعدم توافر أساليب فعالة للتركيز دورًا في زيادة التجول العقلي؛ مما يؤثر سلبيًا على أداء الطلبة الأكاديمي.

وفي مجال التعلم، تحظى ظاهرة التجول العقلي اهتمام الباحثين لتأثيراتها السلبية على عملية تعلم الطلاب واندماجهم وتحصيلهم وأدائهم الأكاديمي؛ حيث يحدث بنسب متفاوتة خلال التعلم، فيكون بنسبة (٢٠٪) أثناء القراءة وتصل إلى (٤٠٪) أثناء المحاضرات؛ مما يسبب نتائج سلبية لعملية التعلم، فهناك علاقة سلبية بين التجول العقلي والأداء الأكاديمي للطلاب (Oettingen & Schworer, 2013, 4).

كما أكد حلمي محمد (٢٠١٨، ١٩) أنه تكمن مشكلة التجول العقلي في أنه يسهم في خفض مستوى الرغبة في التعلم وكذلك خفض مستوى كفاءة التعلم لدى المتعلم، كما أنه يقلل من مستوى الحماس والمشاركة الإيجابية في بيئة التعلم ويزيد من السلوكيات المقاومة للتعلم، كما أكد أن طلبة الجامعة أكثر عرضة للتجول العقلي حيث يزداد الانشغال بسبب استخدام التكنولوجيا في بيئات التعلم مثل أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة والساعات الذكية.

وفي إطار هذا، وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن التجول العقلي يقلل من قدرة الطلاب على حل المشكلات، ويخفض الأداء الأكاديمي لديهم ويؤثر سلبيًا على انخراطهم الأكاديمي وتحصيلهم؛ مما يؤدي إلى انخفاض نواتج التعلم، ويمثل عائقًا أمام حدوث التعلم الفعال، حيث كانت العلاقة ارتباطية سالبة بين التجول العقلي وكل من التحصيل الدراسي والتعلم، في حين توجد علاقة موجبة بين التجول العقلي والضغط والمزاج السيئ للطلاب. وهذا ما وضعه كل من (Mills, D'Mello, Bosch & Olney, 2011; Oettingen & Schworer, 2013; Mrazek, Franklin, Phillips, Baird & Schooler, 2013).

كما أشارت نتائج دراسات (Lindquist & McLean, 2011; Hollis & Was, 2010) إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين التجول العقلي والأداء في الاختبارات وأداء التعلم.

كما أشار (Xu & Metcalfe, 2016) في نتائج دراستهم أن الفرد يقضي أكثر من نصف لحظات حياته اليومية بالتجول العقلي، حيث ينجرّف بأفكاره إلى أشياء ليس لها علاقة بالمهمة الحالية؛ مما يؤثر على التعلم والأداء والذاكرة وتحقيق الأهداف، وذلك بسبب فصل العقل من البيئة الخارجية للمهمة إلى الأفكار الداخلية التي ليس لها علاقة بالمهمة الحالية.

وفي هذا الإطار، كشفت نتائج دراسة (Hollis, 2013) عن القدرة التنبؤية للتجول العقلي بالأداء الأكاديمي والاهتمام بالمادة الدراسية، وذلك على عينة مكونة من (٢٦) طالبًا

جامعيًا، وأظهرت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ الدال بالأداء الأكاديمي والاهتمام بالمادة الدراسية، من خلال درجة التجول العقلي لدى طلاب الجامعة.

وأشارت نتائج دراسة (Mooneyham & Schooler, 2013) أن المثيرات السلبية كالقلق والخوف والتوتر والمثيرات الداخلية الأخرى يمكن أن تحدث التجول العقلي مثلها في ذلك مثل المثيرات الإيجابية كالفرح والتفكير الإيجابي في الأحداث.

وفي السياق ذاته، أكد عثمان البياتي وعامر صالح (٢٠٢٢، ٥٦٠) وجود علاقة سلبية بين التجول العقلي ونواتج التعلم؛ حيث يعد التجول العقلي عائقًا أمام تعلم الطلاب؛ نظرًا لما يسببه من تشتت في الانتباه وفقدان السيطرة على التركيز لديهم، ومن ثم تتأثر قدرة الطلاب على مواصلة عملية التعلم بشكل فعال.

أبعاد التجول العقلي

اتفقت العديد من الدراسات التي تناولت التجول العقلي وحددت أبعاده ومكوناته كدراسات (Mrazek, Franklin, Phillips, Barral & Schooler, 2013) ودراسة حلمي محمد (٢٠١٨) على أن التجول العقلي يتكون من بعدين هما: التجول العقلي المرتبط بالمهمة، ويتمثل في تحويل الانتباه لدى الفرد بطريقة خارجة عن رغبته وإرادته من الفكرة الأساسية للمهمة التي يقوم بتنفيذها إلى أفكار أخرى تتعلق بنفس المهمة، ولكن مختلفة عن السياق العام لفكرة المهمة قيد التنفيذ، ويحدث ذلك بشكل عفوي وتلقائي، وتتضمن بعض السلوكيات التي يقوم بها الطالب أثناء المحاضرة مثل تصفح الكتاب؛ لكي يتأكد مما يستمع إليه أثناء المحاضرة أو سؤال زملائه؛ للتأكد من بعض المعلومات التي يستمع إليها أثناء المحاضرة، أما البعد الثاني من التجول العقلي فهو التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة، ويتمثل في تحويل الانتباه لدى الفرد بطريقة خارجة عن رغبته وإرادته من الفكرة الأساسية للمهمة التي يقوم بتنفيذها إلى أفكار أخرى غير متعلقة بالمهمة قيد لتنفيذ وتحدث بشكل تلقائي، وهذه الأفكار مثل أحلام اليقظة والتفكير في المستقبل أو الاهتمامات الشخصية مثل التفكير في أحد أفراد العائلة أو التفكير في أحد الأصدقاء، أو التفكير في موعد معين أو التفكير في موقف حدث أو قيام الطالب أثناء المحاضرة بتصفح هاتفه.

وقد ميز كل من (Mowlem, Skirrow, Reid, Maltezos, Nijjar, Merwood & Asherson, 2019, 625) وأسماء عبد المنعم (٢٠٢١، ٣٢) بين نوعين من الأفكار المولدة ذاتيًا والتي تشكل محتوى التجول العقلي المرتبط بالمهام المعرفية وهما التجول

العقلي الإرادي (المتعمد) ويشير إلى تحول انتباه الفرد بشكل إرادي وواع إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها، ويتضمن ذلك سيطرة الفرد على معالجة المعلومات ووعيه ورغبته في بدء الأفكار، ومن ثم لا يترتب على إدراك الفرد لحدوثه أى شعور بالدهشة أو الغضب أو السيطرة، أما النوع الثانى فهو التجول العقلي التلقائى (غير المتعمد) ويشير إلى تحول انتباه الفرد بشكل لا إرادي وغير واعي إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها، ويتضمن ذلك درجة أقل من سيطرة الفرد على معالجة المعلومات والوعي والرغبة في بدء الأفكار، إذ يشير إلى هفوات لحظية للانتباه يغيب خلالها وعي الفرد ما وراء المعرفي ببدائية نوبة التجول العقلي، وبمجرد إدراك الفرد لحدوث التجول العقلي؛ فإنه قد يشعر بالدهشة أو الغضب أو فقد السيطرة. وفي هذا السياق أكد كل من (Ibaceta, Holman & Niven (2024, 506 أن التجول العقلي التلقائى غير المتعمد يرتبط بالتوتر والقلق والأكتئاب في حين أن التجول العقلي الإرادي المتعمد يرتبط إيجابياً بالإبداع.

في حين حددت بعض الدراسات ثلاثة أبعاد للتجول العقلي مثل دراسة مرفت عبد الرحيم ونجوى واعر وعبد الواحد حمودة وهبة سيد (٢٠٢١، ٦١) وهذه الأبعاد هى التجول العقلي المنتج، وهو إمكانية الطالب أن يجول بعقله وينتج العديد من الأفكار الإبداعية والجديدة والنافعة، وهذه الأفكار مرتبطة ومتصلة بالمهمة التي يقوم بتنفيذها، أما البعد الثانى فهو التجول العقلي غير المنتج ويحدث عندما يتجول عقل الطالب حول المهم المكلف بها، ولكن تكون أفكاره غير مبدعة ويكون ارتباطها بالمهمة المكلف بها ضعيف، والبعد الثالث هو التجول العقلي المشتت ويحدث عندما يجول الطالب بعقله، بعيداً عن المهمة الأساسية المكلف بها ويفكر في أشياء أخرى غير مرتبطة بالمهمة الأساسية، وقد يكون ذلك نتيجة لتعرض الطالب لضغوطات من قلق أو توتر أو إحباطات.

بينما جاءت نتائج دراسات كل من (Lopez, Caffò, Tinella & Bosco (2023 و Slater (2023 ليحددوا أربعة أبعاد للتجول العقلي، وهي: (الفشل في التفاعل الاجتماعي، والفشل في التفاعل مع الأشياء، وعدم الوعي، وعدم الانتباه). المبررات النظرية لدراسة العلاقة بين متغيرات البحث

أ. العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتجول العقلي

من المؤكد أنه في البيئة الدراسية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب، وتجعله يشعر بالإحباط والقلق والغضب والتوتر في علاقاته بالآخرين، تنعكس على تركيزه في المواقف الأكاديمية فيقل تحصيله؛ مما يؤدي إلى شعوره بالنقص، وفقدان الثقة بقدراته، فيؤثر ذلك على توافقه النفسي والجامعي ومفهومه عن ذاته الأكاديمية، وهذه الانفعالات السلبية مثل الغضب والقلق والإحباط التي يشعر بها الطلاب أثناء تعلمهم لها أثر سلبي على تعلمهم واندماجهم الأكاديمي؛ حيث تسمح بمزيد من التجول العقلي لديهم (سهاد المللي، ٢٠١٠، ١٤٧).

وقد تتغير الانفعالات الأكاديمية في تكرارها وشدتها، لكنها تؤثر على التفاعلات الصفية والتعلم والتحصيل؛ حيث تؤثر انفعالات الطلاب والمعلمين في المواقف الأكاديمية على كيفية معالجتهم للمعلومات وانتباههم وما يتذكرونه، بالإضافة إلى تشكيل نمو شخصية الطالب وتطورها (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002, 94).

وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات كدراسات (Kim & Hodegs, 2012; Lam, Chen, zhang & liang, 2015) حيث أظهرت النتائج أن الحالة الانفعالية للطالب تؤثر على معظم العمليات المعرفية التي تسهم في التعلم مثل الانتباه والإدراك والتفكير واتخاذ القرار وعمليات الذاكرة، فالانفعالات الأكاديمية الموجبة تؤثر إيجابياً على التحصيل؛ حيث ارتبطت بالدرجات المرتفعة على الاختبارات التحصيلية في حين تؤثر الانفعالات الأكاديمية السلبية تأثيراً سلبياً على التحصيل.

وفي هذا السياق، أشارت نتائج دراسة (Pekrun et al (2002, 96) أن الانفعالات الأكاديمية السلبية تؤدي إلى تشتت الانتباه وتصرف الطالب عن أداء المهمة الراهنة، والغوص في أحلام اليقظة بالإضافة إلى انخفاض الاهتمام والدافع مما يؤثر في الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطالب. كما توصلت نتائج دراسة Carriere, Cheyne & Smilek (2008) ودراسة Killingsworth & Gilbert (2010) إلى ارتباط التجول العقلي بالمزاج السلبي، فيرتبط التجول العقلي ارتباطاً إيجابياً بالملل والاكتئاب والغضب واليأس الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن الطالب ذا التجول العقلي يميل إلى التفكير في شيء غير سار.

وفي إطار هذا، هدفت دراسة Smallwood, Fitzgerald, Miles & Phillips (2009) إلى معرفة تأثيرات حالات الانفعالات الأكاديمية على التجول العقلي، وذلك على عينة

مكونة من (٦١) تلميذاً بالمرحلة الإعدادية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تأثير حالات المزاج على التجول العقلي ومستوى التركيز والانتباه في أداء المهام الحالية، حيث يقلل الانفعال الأكاديمي السلبي من مستوى التركيز والانتباه في أداء المهمة الحالية والتركيز على اهتمامات شخصية غير مهمة.

وتأكيداً لذلك أظهرت نتائج دراسة (Mooneyham & Schooler (2013 أن المثيرات السلبية كالقلق والخوف والتوتر والمثيرات الداخلية الأخرى يمكن أن تحدث التجول العقلي مثلها في ذلك مثل المثيرات الإيجابية كالفرح والتفكير الإيجابي في الأحداث. وتوصلت نتائج دراسة (Mills, D'Mello, Bosch & Olney (2013 إلى أن التجول العقلي يرتبط بعلاقة موجبة مع الضغوط والانفعال الأكاديمي السالب لدى الطلاب. كما أظهرت نتائج دراسة حلمي الفيل (٢٠١٨) إلى أن الانفعالات الأكاديمية السلبية مصدر أساسي من مصادر التجول العقلي.

وأشارت نتائج دراسة (Seli, Beaty, Marty-Dugas & Smilek (2019 إلى وجود ارتباط إيجابي للتجول العقلي غير المتعمد بالاضطرابات الانفعالية (الاكتئاب والقلق والتوتر) ووجود ارتباط سلبي للتجول العقلي المتعمد والتوتر والقلق، حيث أشارت نتائج الدراسة أن الأفراد الذين ينخرطون بشكل متكرر في التجول العقلي غير المقصود هم أكثر عرضة للقلق والتوتر، وأن التجول العقلي المتعمد قد يخفف من الاضطرابات الانفعالية كالقلق والتوتر.

وفي السياق ذاته، هدفت دراسة يوسف محمد وعايض عبدالله (٢٠٢١) إلى وضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات بين التجول العقلي واليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة، وذلك على عينة مكونة من (٢٧٧) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الانفعالات الأكاديمية، سواء كانت إيجابية أو سلبية لها تأثير مباشر موجب على التجول العقلي لدى طلاب الجامعة. وأكد كل من (Wong, Mesghina, Chen, Au Yeung, Lerner & Richland (2023, 1001) العلاقة بين القلق (كانفعال من الانفعالات الأكاديمية) وانخفاض الثقة بالنفس والمستويات المرتفعة من التجول العقلي والانخفاض في أداء المهام الأكاديمية.

كما كان من أهداف دراسة علاء سعيد وإيمان عوض (٢٠٢٣) الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والتجول العقلي لدى عينة مكونة من (٢٧٦) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوى صعوبات التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الانفعالات

الأكاديمية السلبية والتجول العقلي، بالإضافة إلى وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للانفعالات الأكاديمية السلبية على التجول العقلي.

كما هدفت دراسة شيماء سيد (٢٠٢٤) إلى الكشف عن نسب شيوع استراتيجيات تنظيم الانفعالات الأكاديمية وتحديد درجة الإسهام النسبي لكل من الانفتاح على الخبر والتجول العقلي في التنبؤ باستراتيجيات تنظيم الانفعالات الأكاديمية (التكيفية وغير التكيفية) لدى عينة من طلاب كلية التربية بلغ عددهم (٣٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ باستراتيجيات تنظيم الانفعالات الأكاديمية التكيفية من خلال التجول العقلي العفوي والمتعمد، بينما يمكن التنبؤ باستراتيجيات تنظيم الانفعالات الأكاديمية غير التكيفية من خلال التجول العقلي العفوي.

ب. العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والمناعة النفسية

تعد الانفعالات الأكاديمية أحد الأسس المهمة في التعليم لسببين هما: الأول أن الانفعالات يمكن أن تؤثر على اهتمامات الطلاب وتحصيلهم واندماجهم ونمو شخصيتهم، والثاني أن الانفعالات ركيزة أساسية بالنسبة للصحة النفسية والسعادة، مما يعنى أنه يجب أخذها في الاعتبار كنواحي تعليمية مهمة في حد ذاتها (Pekrun, 2006, 334). حيث يواجه الطلاب في المرحلة الجامعية العديد من التحديات والصعوبات فيتعرضون لمستوى عال من الضغوط والتوتر، ويميلون لإظهار سلوكيات غير صحية مثل سوء التكيف وتنخفض الدافعية لديهم، كما يميلون إلى القلق والانسحاب والعدوان والاكنتاب (Mishra & Rath, 2015, 859). كما تؤثر تلك التحديات في صحتهم النفسية وفي قدرتهم على مواجهة الشدائد والضغوط، وتلبية متطلبات العملية التعليمية، الأمر الذي يتطلب معه العمل على إكسابهم القدرة على الصمود أمام تلك التحديات والصعوبات التي تؤثر على مستوى أدائهم بشكل عام.

كما أكد (Franke & Bogner, 2013, 3) أن الطلاب الذين أظهروا مستويات مرتفعة من الانفعالات الأكاديمية كالاستمتاع بالتعلم مع وجود مستويات منخفضة من الانفعالات السلبية كالقلق الأكاديمي تمتعوا بمستويات رفاهية نفسية جيدة؛ مما أدى إلى ارتفاع تحصيلهم الدراسي. وقد أكد (Buff, 2014, 24) ضرورة الاهتمام بتنمية الانفعالات الإيجابية في البيئة التعليمية لتحقيق النمو النفسي والرفاهية النفسية والمناعة النفسية لدى الطلاب.

وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من Pekrun, Hall, Goetz & Perry

(2014) ومروة حمدي (٢٠٢٤) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة عكسية بين المناعة

النفسية بجميع أبعادها والقلق، فكلما ارتفعت مناعة الطالب النفسية قل مستوى القلق لديه. وتأكيداً لهذا أظهرت نتائج دراسة أحمد سمير (٢٠١٩) التي أجريت على عينة قوامها (١٥٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة بنها، عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة النفسية (كأحد أبعاد المناعة النفسية) وقلق الامتحان (كأحد الانفعالات الأكاديمية). كما أشارت نتائج (Yi, Li, Song & Zhu (2020) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة وكل من القلق والاكتئاب.

وفي السياق ذاته، هدفت دراسة Liu, Pan, Yang, Wang, Rao, Zhang & Pan (2021) إلى دراسة العلاقة بين المرونة النفسية (كأحد أبعاد المناعة النفسية) والتنظيم الانفعالي وقلق الامتحان (كأحد الانفعالات الأكاديمية) لدى عينة قوامها (١٢٦٦) طالباً جامعياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان وكل من المرونة النفسية والتنظيم الانفعالي.

وقد أكد (Dubey & Shahi (2011, 10) أن تحسن المناعة النفسية لدى الطلاب قد يعود بالتحسن في أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي، وخفض ما يرتبط به من توجهات سلبية، فتمتع الطالب بمناعة نفسية يعمل على حمايته من المشاعر السلبية التي ترتبط بالضغوط والقلق والغضب والتوتر والتشاؤم وغيرها من الاضطرابات والأزمات النفسية التي يواجهها في حياته بصفة عامة وفي حياته الأكاديمية بصفة خاصة. حيث أشارت نتائج دراسة (Novontny & Jan (2011 أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الصمود (كبعد من أبعاد المناعة النفسية) يستخدمون انفعالات أكاديمية إيجابية للابتعاد عن الخبرات المؤلمة وإعادة التوازن مما ينتج عنه تقدير إيجابي للذات، كما تكسب المناعة النفسية المرتفعة للطلاب انفعالات الأمل والتفاؤل والاستمتاع.

كما هدفت دراسة (Asikainen, Halikari & Mattson (2017 التي أجريت على عينة قوامها (٢٧٤) طالباً من طلاب الجامعة، إلى التعرف على مؤشرات التداخل بين الانفعالات الأكاديمية والمرونة النفسية (كأحد أبعاد المناعة النفسية) والتنظيم الذاتي كمتنبئات للنجاح الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية والأمل والاستمتاع، في حين وجدت علاقة سلبية بين الانفعالات السلبية (القلق، والإحباط) والمرونة النفسية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط كل من المرونة النفسية والأمل النجاح الدراسي

. وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Hassan 2021) دور المناعة النفسية في التفكير المنطقي والتفأول والتحكم في الانفعالات وإدارتها.

وفي السياق ذاته، أشارت نتائج دراسة (Trigueros et al 2019) التي أجريت على عينة قوامها (٦١٥) طالبًا بالمرحلة الثانوية، إلى أن الانفعالات الإيجابية كانت منبئًا إيجابيًا بالمدافع الذاتي نحو التعلم والمرونة (كأحد أبعاد المناعة النفسية). كما أظهرت نتائج دراسة سهام محمد (٢٠٢٢) التي أجريت على عينة قوامها (٣٧٤) طالبًا بالمرحلة الثانوية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية والانفعالات الأكاديمية الإيجابية ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة النفسية والانفعالات الأكاديمية السلبية.

وحاولت دراسة إحسان نصر (٢٠٢٢) تعرف فاعلية برنامج قائم على المناعة النفسية لتحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج القائم على المناعة النفسية كان فعالاً في تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى الطلاب. وفي السياق ذاته، وتأكيداً لنتائج هذه الدراسة، هدفت دراسة عاصم مبروك (٢٠٢٤) الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على المناعة النفسية في خفض الاستهواء الفكري والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى عينة مكونة من (٢٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية من مدمني استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي القائم على المناعة النفسية فعال في خفض الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى عينة الدراسة.

وكشفت دراسة سارة محمد (٢٠٢٣) عن طبيعة العلاقة بين المناعة النفسية وقلق المستقبل لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس وذلك على عينة مكونة من (٢٠٠) طالبة، وكشفت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين المناعة النفسية وقلق المستقبل، بالإضافة إلى أنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال المناعة النفسية.

وتناولت دراسة على ثابت (٢٠١٩) الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراية من (١٩٦) تلميذًا وتلميذة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والرفاهية النفسية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والرفاهية النفسية، كما أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية من المنبئات الموجبة للرفاهية النفسية، في حين أن الانفعالات الأكاديمية السلبية من المنبئات السالبة للرفاهية النفسية.

ج. العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والعجز المتعلم

تتعدد المشكلات والظواهر والسلوكيات النفسية التي تقف عائقاً أمام التعلم الفعال للطلاب، فالمواقف التعليمية التي قد يفشل فيها الطالب بالرغم من إمكانياته في تجاوز هذا الفشل قد يسبب لديه عجزاً متعلماً تجاه أي موقف تعليمي آخر فينقل إحساسه بالعجز؛ مما يجعله يتوقف عن المحاولة لبذل أي جهد للنجاح حيث لديه تصور إدراكي بفشله وعجزه مهما بذل من جهد؛ فهو لن ينجح ولن يصل إلى نتيجة، ويفضل أن يكون سلبياً بدلاً من أن يكون إيجابياً (أكرم فتحي، ٢٠٢٢، ٨٨).

وقد اختلف الباحثون في دور الانفعالات الأكاديمية في عملية التعلم، فقد يرى البعض أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ربما تضر بعملية التعلم، حيث يمكن أن تؤدي تلك الانفعالات الأكاديمية الإيجابية إلى تقييمات غير واقعية وتسهل المعالجة السطحية للمعلومات وتخفف الدافعية، وقد يرجع ذلك إلى أن الانفعالات الإيجابية مرتفعة التنشيط قد تؤدي إلى إرضاء الذات، في حين يرى البعض الآخر أن الانفعالات الإيجابية فعالة في عملية التعلم، من خلال مساعدة الطلاب في الحفاظ على تركيزهم واهتمامهم بالتعلم عبر الوقت، كما تساعدهم على التعلم المنظم ذاتياً، في حين أن الانفعالات السلبية تخفف الدافعية والجهد المبذول في التعلم، كما تحفز الطلاب على التعلم بطرق تعتمد على عوامل دافعية خارجية، بدلاً من الاعتماد على عوامل دافعية داخلية (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002).

وأكد كل من (Reschly, Huebner, ppleton & Antaramian, 2008, 420) أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تسهم في توسيع قدرات الطلاب المعرفية والسلوكية، والتي تسهم في فعالية مشاركته وعلاقته الإيجابية بينه وبين زملائه داخل حجرة الدراسة من ناحية، وبينه وبين المعلم من ناحية أخرى، وبالتالي الحصول على فرص أفضل للنجاح الأكاديمي وخفض نسبة العجز المتعلم.

وقد هدفت دراسة محمد الزواهرة (٢٠٠٧) الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي وقلق الامتحان (كبعد من أبعاد الانفعالات الأكاديمية السلبية) على عينة مكونة من (٢٢٧) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وكشفت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم وقلق الامتحان، كما كشفت النتائج أيضاً عن قدرة العجز المتعلم على التنبؤ بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي. كما كشفت نتائج دراسة (Akca, 2011) وجود علاقة

ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار (كبعد من أبعاد الانفعالات الأكاديمية) والعجز المتعلم. وأشارت نتائج دراسة هبة الله السيد (٢٠١٢) التي أجريت على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العجز المتعلم وتقدير الذات، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العجز المتعلم والاكتئاب.

وفي السياق ذاته، أشارت نتائج كل من Mills & Mello (2013); Villavicencio & Bernardo (2013) إلى أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ترتبط بالإنجاز الأكاديمي وتؤثر فيه، كما أن تلك الانفعالات ضرورية لدافعية تعلم الطلاب وسلوكهم، كما تؤثر بشكل إيجابي في عملية تعلمهم وتفكيرهم والذي يؤدي إلى خفض العجز المتعلم لديهم. لذلك أكدت نتائج دراسة Yamac (2014) أهمية دراسة الانفعالات الأكاديمية على أداء المتعلم ودافعية التعلم وتشكيل الهوية، بالإضافة إلى مساعدتها للتعلم على استخدام استراتيجيات وأساليب تعلم ملائمة تعمل على خفض العجز لمتعلم لدى الطلاب.

كما هدفت دراسة حنان محمد وسعاد عبد العزيز (٢٠١٥) إلى معرفة دور الانفعالات الأكاديمية المصاحبة لعمليات التعليم والتعلم في جذب أو غياب أو هروب التلاميذ من المدرسة، فتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه من أهم أسباب غياب التلاميذ عن المدرسة وانخفاض التحصيل الدراسي ضعف وجود الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وانتشار الانفعالات الأكاديمية السلبية والتي منها: شعور الطالب باليأس وعدم الاستفادة العلمية، وشعور الطالب بالملل وعدم الاستمتاع؛ بالإضافة إلى انخفاض الدافعية لديهم. كما هدفت دراسة إيمان فوزي (٢٠١٦) التعرف على العلاقة بين العجز المتعلم وبعض المتغيرات منها الغضب، وذلك على عينة مكونة من الطلاب الجامعيين والدراسات العليا عددها (٢٩٧) طالبًا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين العجز المتعلم والغضب، كما كشفت أن الغضب يعد ذات قدرة تنبؤية بالعجز المتعلم. أما دراسة Pekrun, Lichtenfeld, March, Murayama & Goetz (2017) فتوصلت نتائجها إلى أن الانفعالات الأكاديمية السلبية تعمل على توقف الدافع الداخلي للتعلم ورفض اكتساب المعلومات داخل الصف الدراسي أو خارجه وقد ينتهي الأمر بالطالب إلى ترك العملية التعليمية نهائيًا.

وفي إطار العلاقات بين الانفعالات الأكاديمية والعجز المتعلم، هدفت دراسة Daoyang, Dan, Shuting, Mingming & Sha (2017) الكشف عن العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الفخر، الاستمتاع، بهجة التعلم، الأمل) والرفاهية النفسي

والعجز المتعلم لدى المراهقين المهاجرين من الريف إلى الحضر في الصين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والرفاهية النفسي والتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والعجز المتعلم، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية كانت منبئاً بالرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي.

كما هدفت دراسة Wang, Zhang & Zhang (2018) إلى دراسة العجز المتعلم وأساليب مواجهته بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وذلك لدى عينة مكونة من (٦٢٣) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر إيجابي دال إحصائياً للانفعالات الأكاديمية الإيجابية في الحد من العجز المتعلم لدى التلاميذ عينة الدراسة. وجاءت دراسة رمضان على (٢٠١٩) لتهدف إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وأثره في خفض العجز المتعلم لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، كما ساعد البرنامج في خفض العجز المتعلم لدى التلاميذ.

كما هدفت دراسة أمل صالح (٢٠٢٢) إلى معرفة العلاقة بين العجز المتعلم والقلق الاجتماعي وتقدير الذات لدى عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والقلق الاجتماعي، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم وتقدير الذات. كما توصلت نتائج دراسة مسيرة ثاني (٢٠٢٣) التي أجريت على عينة قوامها (٦٤٨) طالبة من طلاب الجامعة، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والقلق.

د. العلاقة بين المناعة النفسية والعجز المتعلم

أكد كل من كوثر قطب وإحسان نصر وسلوى محمد (٢٠٢٣، ٣٤٤) أن أبعاد المناعة النفسية ومكوناتها تعد إحدى الدعائم الرئيسية للتقليل من العجز المتعلم للطلاب، فالطالب صاحب التكوين النفسي الصحي يتمتع بمعدل مناعة نفسية قوية تساعده على تخطي الكروب والأزمات في الوقت الراهن وفي المستقبل أيضاً. وللتحقق من ذلك هدفت دراستهم إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المناعة النفسية والعجز المتعلم لدى طلبة كلية التربية، وذلك لدى عينة مكونة من (٣٥٤) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، وتوصلت نتائج

الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المنة النفسية والعجز المتعلم، فكلما زادت المنة النفسية للطلال انخفض معها العجز المتعلم لديه.

وتأكيدًا لهذا ذكر كل من Witkiewitz, Bowen, Douglas & Hsu (2013, 1564) أن المنة النفسية تعمل كمتغير يحمي الطلبة من المواقف الضاغطة، ومنها المواقف الحادثة في البيئة التعليمية. ومن ثم قامت دراسة سماح محمد (٢٠٢٢) لتهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لبعض استراتيجيات الصمود النفسي (كبعد من أبعاد المنة النفسية) وأثره في خفض العجز المتعلم والكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى عينة من المراهقات ذوات صعوبات التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج القائم على استراتيجيات الصمود النفسي في خفض العجز المتعلم لدى الطالبات.

كما هدفت دراسة Trindade, Mendes & Ferreira (2020) الكشف عما إذا كانت المرونة النفسية (كبعد من أبعاد المنة النفسية) تخفف من حدة العلاقة بين العجز المتعلم وأعراض الاكتئاب لدى عينة مكونة من (٨٤) شابًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن المرونة النفسية تؤثر على العجز المتعلم، حيث تخفف المرونة النفسية من حدة العجز المتعلم وأعراض الاكتئاب لدى الأفراد.

وفي السياق ذاته، هدفت دراسة أسماء ياسر (٢٠٢٢) التوصل إلى نموذج سببي للعلاقة بين العجز المتعلم والصلابة النفسية (كبعد من أبعاد المنة النفسية) والفاعلية الذاتية لدى عينة الطلبة الجامعيين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أثر الصلابة النفسية في خفض العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة، فكلما زادت الصلابة النفسية لدى الطلاب، قل العجز المتعلم لديهم.

كما هدفت دراسة Putri, Farida, Masfufah, Widiatno & Rahmawati (2023) الكشف عن دور الصمود النفسي (كبعد من أبعاد المنة النفسية) في التخفيف من العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة، وذلك لدى عينة مكونة من (٨٥) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الصمود النفسي يؤثر في تخفيف العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة.

٥. العلاقة بين التجول العقلي والعجز المتعلم

من أهم المشكلات التي تواجه الطلاب ذوو العجز المتعلم مشكلة التجول العقلي والتي تدفعهم في التفكير في أشياء ليس لها علاقة بمهام التعلم؛ مما يؤدي بهم إلى الفشل في أداء

المهام التعليمية، ويعزز لديهم سلوكيات العجز المتعلم وما ينتج عنه من عدم ثقة الطالب في قدراته وتوقعه للفشل المستمر مهما بذل من جهد (أكرم فتحي ، ٢٠٢٢ ، ٩٠).

وتوصلت نتائج دراسة (Hollis & Was (2016 إلى وجود علاقة موجبة بين العجز المتعلم والتجول العقلي، وذلك لدى عينة مكونة من (١٢٦) طالبًا جامعيًا.

كما هدفت دراسة أيمن حصافي وحسين محمد (٢٠٢٤) الكشف عن مدى تطابق النموذج البنائي بين الوظائف التنفيذية والتجول العقلي كمتغير وسيط والعجز المتعلم كمتغير تابع، والتعرف على العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، وذلك على عينة مكونة من (١٢٧٣) طالبًا بالمرحلة الثانوية على العجز المتعلم، وتوصلت نتائج دراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التجول العقلي والعجز المتعلم، بالإضافة إلى وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للتجول العقلي على العجز المتعلم.

و. العلاقة بين التجول العقلي والمناعة النفسية

هدفت دراسة أحمد سمير (٢٠٢٤) إلى التعرف على التجول العقلي وعلاقته بكل من اليقظة العقلية والمرونة النفسية (كبعد من أبعاد المناعة النفسية) لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التجول العقلي المرتبط بالموضوع والمرونة النفسية، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع والمرونة النفسية.

وأظهرت نتائج دراسة Deng, Shi, Zhang, Zheng, Liu, Zhou & Wang (2022) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة النفسية (كبعد من أبعاد المناعة النفسية) والتجول العقلي، بالإضافة إلى وجود تأثير غير مباشر للتجول العقلي على المرونة النفسية من خلال الملل، حيث أكد أن نظرية الإدراك العقلي للملل تفترض أن الملل - الذي يعد مؤشرًا مهمًا على انفصال الذات - نتيجة لفشل التركيز، ومن ثم فالتجول العقلي يرتبط إيجابيًا بالملل حيث إن التجول العقلي والملل يحتلان مصادر معالجة الفرد أثناء قيامه بمهمة معينة؛ ومن ثم سيؤثر على مرونته النفسية.

ودراسة Wang (2023) التي فحصت الدور المعدل للصمود (كبعد من أبعاد المناعة النفسية) في العلاقة بين الإرهاق الأكاديمي وإدمان الإنترنت والتجول العقلي لدى (٢٣٢٩) مشاركًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الصمود النفسي أدى الدور المعدل في العلاقة بين إدمان الإنترنت والتجول العقلي. وفي دراسة أخرى قام بها Wang, Huang & Qu (2023)

لفحص الدور الوسيط للصمود والإرهاق الأكاديمي في العلاقة بين إدمان الإنترنت والتجول العقلي، وأظهرت النتائج وجود تأثير غير مباشر لإدمان الإنترنت في التجول العقلي من خلال كل من الصمود والإرهاق الأكاديمي.

خلاصة وتعليق على الإطار النظري والدراسات السابقة

١. ندرة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة التجول العقلي وعلاقته بالمناعة النفسية؛ مما يعطى مبرراً لإجراء البحث.

٢. انشغلت الدراسات بتأثير كل متغير على حدة دون التطرق للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتفاعل بين متغيرات البحث.

٣. ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين المناعة النفسية والتجول العقلي ودور الانفعالات الأكاديمية والعجز المتعلم في هذه العلاقة.

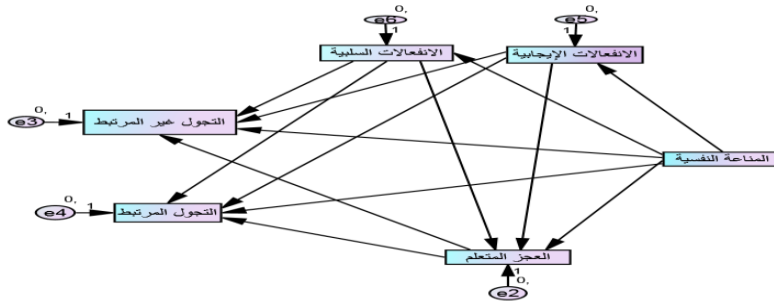
النموذج المفترض للدراسة:

من خلال مراجعة أدبيات البحث ذات العلاقة بمجال المشكلة وُجد عدد من المتغيرات النفسية والشخصية التي تقود الطالب المعلم للتجول العقلي. والهدف من هذا البحث هو اقتراح نموذج بنائي يتنبأ بالعلاقات السببية بين كل من المناعة النفسية والانفعالات الأكاديمية والعجز المتعلم والتجول العقلي (شكل ١).

وقد توصلت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتجول العقلي كما في دراسة (Smallwood, Carriere, Cheyne, & Smilek (2008) ودراسة (Killingsworth & Gilbert (2009) ودراسة (Fitzgerald, Miles & Phillips (2010) ودراسة (Mills, D'Mello, Bosch & Olney (2015)، كما توصلت نتائج الدراسات إلى وجود أثر دال إحصائياً للانفعالات الأكاديمية في العجز المتعلم مثل دراسة (Daoyang, Wang, Zhang, & Zhang (2017) ودراسة (Dan, Shuting, Mingming & Sha (2018)، كما توصلت الدراسات إلى وجود أثر للمناعة النفسية على الانفعالات الأكاديمية مثل دراسة إحسان نصر (٢٠٢٢) ودراسة عاصم مبروك (٢٠٢٤)، علاوة على أنه اتضح وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المناعة النفسية أو أحد أبعادها والعجز المتعلم، كما في دراسة سماح محمد (٢٠٢٢) ودراسة (Trindade, Mendes & Ferreira (2020) ودراسة كوثر قطب وإحسان نصر وسلوى محمد (٢٠٢٣)، كما توصلت نتائج الدراسات سابقة إلى وجود علاقة دالة بين العجز المتعلم والتجول العقلي كما في دراسة (Hollis & Was (2016)

ودراسة أيمن حصافي وحسين محمد (٢٠٢٤)، كما تقترح الدراسات السابقة أن يكون هناك تأثير دال للمناعة النفسية، أو أحد أبعادها للمناعة النفسية في التجول العقلي كما في دراسة Wang (2023) وDeng, Shi, Zhang, Zheng, Liu, Zhou & Wang (2022) ودراسة Wang, Huang & Qu (2023).

وفي نموذج المسار المفترض فإن المتغير التابع هو التجول العقلي بما يقترح أن يكون هذا المتغير هو المتغير داخلي المنشأ في النموذج؛ وهو يفسر من خلال ثلاثة متغيرات: المناعة النفسية والانفعالات الأكاديمية والعجز المتعلم (شكل ١) يوضح النموذج البنائي المفترض.



شكل (١) النموذج المفترض للعلاقات السببية بين متغيرات البحث

فروض البحث:

بناء على النموذج المفترض ونتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال الدراسة صيغ عدد من الفروض بشكل إجمالي على النحو الآتي:

- ١- يتسم النموذج البنائي المفترض للبحث بمؤشرات جودة مطابقة جيدة لاستجابات عينة البحث الأساسية.
- ٢- توجد تأثيرات دالة إحصائية مباشرة وغير مباشرة لمتغيرات النموذج في التجول العقلي لدى عينة البحث الأساسية.

- ٣- تؤثر المناعة النفسية تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والتجول العقلي المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث.
- ٤- تؤثر المناعة النفسية تأثيرًا مباشرًا دالًا سالبًا في كل من الانفعالات الأكاديمية السلبية والعجز المتعلم والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث.
- ٥- تؤثر الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في التجول العقلي المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث.
- ٦- تؤثر الانفعالات الأكاديمية السلبية تأثيرًا مباشرًا دالًا سالبًا في كل من العجز المتعلم والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث.
- ٧- يؤثر العجز المتعلم تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في التجول العقلي غير مرتبط بالموضوع لدى عينة البحث.
- ٨- يؤثر العجز المتعلم تأثيرًا مباشرًا دالًا سالبًا في التجول العقلي المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث.
- ٩- تؤثر المناعة النفسية تأثيرًا غير مباشر دالًا عبر الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية والسلبية) في كل من العجز المتعلم والتجول العقلي (المرتبط بالموضوع وغير المرتبط بالموضوع) لدى عينة البحث.
- ١٠- تؤثر الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية والسلبية) تأثيرًا غير مباشر دالًا عبر العجز المتعلم في التجول العقلي (المرتبط بالموضوع وغير المرتبط بالموضوع) لدى عينة البحث.
- ١١- تؤثر المناعة النفسية تأثيرًا غير مباشر دال عبر العجز المتعلم في التجول العقلي (المرتبط بالموضوع وغير المرتبط بالموضوع) لدى عينة البحث.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة البحث والمتغيرات موضع الاهتمام، حيث يحاول الإجابة عن فروض البحث التي تتناول استكشاف بنية العلاقات السببية بين متغيرات (المناعة النفسية والانفعالات الأكاديمية والعجز المتعلم) والتجول العقلي، وذلك لدى عينة من الطلبة والطالبات من طلاب كلية التربية جامعة الفيوم (ن=٣٨٠).

المشاركون في البحث:

(أ) المشاركون للتحقق من الصلاحية السيكمترية لأدوات البحث:

انقسمت هذه العينة إلى قسمين أولاً: استخدمت عينة قوامها "٧٥" طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الفيوم، وذلك للتحقق من مناسبة مفردات المقاييس الأربعة للبحث: (الانفعالات الأكاديمية والتجول العقلي والمناخ النفسية والعجز المتعلم). وبناء على النتائج لم تحذف أية عبارة، كما لم توجد استفسارات من أفراد العينة حول معاني المفردات المستخدمة في المقاييس. ثانياً: اختارت الباحثة عينة أخرى؛ بهدف التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات البحث مكونة من (٤٤١) طالباً وطالبة بمتوسط عمر قدره (١٩.٣٧)، وبانحراف معياري قدره (١.٣٠) سنة.

(ب) المشاركون في البحث الأساسية:

طبقت أدوات البحث على (٣٨٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الفيوم بالفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢٤ - ٢٠٢٥ بمتوسط عمري قدره (١٩.٤١) سنة، وبانحراف معياري قدره (١.٣٣) ؛ وجدول (١) يوضح توزيع عينة البحث الأساسية.

جدول (١)

توزيع عينة البحث الأساسية وفقاً للنوع ونوع التعليم

النوع	التعليم	
	ذكور	إناث
المجموع	١٩	١٧٢
١٩١	٣٣	١٥٦
١٨٩	٥٢	٣٢٨
٣٨٠		

أدوات البحث^١

استخدمت الباحثة في هذا البحث عدداً من المقاييس؛ للتحقق من صدق فروض البحث، وفيما يأتي عرض لهذه المقاييس الأربعة (ملحق ١) الصورة الأولية لمقاييس البحث:

أولاً : مقياس الانفعالات الأكاديمية: إعداد الباحثة

بناءً على مسح الدراسات السابقة، اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس التي استخدمت في الأدبيات السابقة لقياس الانفعالات الأكاديمية، مثل: Pekrun et al (2005); Pekrun Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry (2011); Peixoto, Mata, Monteiro,&

^١ ملحق (١) أدوات البحث

Sanches (2015); Govaerts & Gregory (2017); ومقياس وسام حمدي وعبد الناصر عبد الحليم (٢٠١٧) ومقياس علي ثابت (٢٠١٩) ومقياس عبد المنعم أحمد ومحمد عبد الهادي وشيرين أحمد (٢٠٢٠) ورانيا محمد (٢٠٢٤)، وتم بناء وتصميم المقياس الحالي في ضوء الفروض الرئيسة لنظرية التحكم - القيمة لـ (Pekrun (2006 بالإضافة إلى المبادئ والأبعاد الرئيسة للانفعالات الأكاديمية كما حددها Pekrun, Goetz & Perry (2005)، ومن ثم تم تحديد مجموعة من الانفعالات الأكاديمية لتشمل: الانفعالات الإيجابية كالاستمتاع الأكاديمي والفخر الأكاديمي والأمل الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية السلبية؛ كالغضب الأكاديمي والملل الأكاديمي واليأس الأكاديمي والقلق الأكاديمي.

وصف المقياس في صورته المبدئية: تكون المقياس من (٩٠) مفردة في صورته المبدئية، ويجب عنه من خلال مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، تأخذ الدرجات (١-٢-٣-٤-٥) على الترتيب. تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين^٢ من أساتذة علم النفس التربوي؛ بهدف معرفة رأيهم ومدى ملاءمة المفردة للهدف منها، أو لقدرتها على قياس البنية موضع الاهتمام، ونتيجة لهذا الإجراء تم الإبقاء على جميع المفردات، مع القيام ببعض التعديلات اللغوية لبعض المفردات.

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: صدق المقياس

أ. الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

أجري التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الانفعالات الأكاديمية، على عينة مكونة من (٤٤١) طالباً وطالبة من كلية التربية بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Principal Component Analysis، وقبل تنفيذ التحليل العاملي الاستكشافي فحصت الباحثة اثنتين من الأدلة لتعيين ما إذا كانت العينة مناسبة لهذا النوع من التحليل أم لا، وهما: مقياس مدى كفاية العينة بـ Kaiser-Meyer-Olkin، حيث وجد أنه مساو (٠.٩٥٣)، ومؤشر بارتليت Bartlett's Test of Sphericity الذي وجد دالاً حيث X^2 $P < 0.01$ ، $45985.6 = (8646)$ ، وقد رُوجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط للتأكد أن

^٢ ملحق (٢) أسماء السادة المحكمين

معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن ٠.٣ كمرحلة أولى لصلاحيّة التحليل، ووجد أن أكثر من ثلاثة معاملات ارتباط تزيد قيمتها عن ٠.٣، بما يشير إلى أن العينة ومصفوفة الارتباط ملائمة لهذا النوع من التحليل.

وروجعت كذلك قيم معاملات الشيوخ، وأن قيمتها لكل مفردة لا تقل عن ٠.٠٥؛ والتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط، وحدد معيار التشبع الجوهري للمفردة بالعوامل (أكبر من أو يساوي ٠.٥).

نفذ تحليل المكونات الرئيسية باستخدام التدوير المائل لبيانات "٩٠" مفردة لمقياس الانفعالات الأكاديمية، بنت الباحثة قرارها حول عدد العوامل التي يمكن الإبقاء عليها؛ اعتماداً على مجموعة من المحكات: قيم الجذر الكامن الأكبر من الواحد الصحيح، ولوحة التحدر البياني (رسم الحصاة) Scree Plots، وأيضاً الوضوح المفاهيمي، وقابلية العوامل بعد التدوير للتفسير وقابليتها للاتساق مع النظرية، وكذلك الوصول لأبنية بسيطة وليست مركبة من خلال الحصول على أقل عدد من العوامل الممكنة، وأن يكون لكل مفردة من مفردات المقياس تشبع جوهري على عامل كامن واحد فقط؛ اعتماداً على أن يكون وزن المفردة على العامل الكامن المنتمية إليه بقيمة تشبع أكبر من (٠.٥).

وأشارت الطرق المستخدمة لتحديد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها إلى استخلاص خمسة عوامل فقط ضمن التحليل العاملي النهائي لمقياس الانفعالات الأكاديمية. ومن بين "٩٠" مفردة تم حذف "٤١" مفردة في ضوء المحكات المستخدمة التي تبناها الباحثون؛ بحيث تم إسقاط هذه المفردات من التحليلات اللاحقة وذلك بسبب إما أنها فسرت نسباً منخفضة جداً من التباين في ضوء معاملات الشيوخ، أو أنها تشبعت بقيم وزن مرتفعة على أكثر من عامل في نفس الوقت، أو أنها لم تشبعت على أي عامل. ونتج عن هذه الإجراءات مقياس الانفعالات الأكاديمية المكون من "٤٩" مفردة فسرت نسبة مرتفعة من تباين درجات الانفعالات الأكاديمية قدرها (٦٣.١٠٪) تقريباً. ويعرض الجدول (٢) قيم تشبعات وشيوخ المفردات على عوامل مقياس الانفعالات الأكاديمية.

جدول (٢)

قيم تشبعات المفردات على العوامل الخمسة لمقياس الانفعالات الأكاديمية (ن = ٤٤١)

العوامل															
الخامس			الرابع			الثالث			الثاني			الأول			
معامل الشيوع	التشبع	المفردات	معامل الشيوع	التشبع	المفردات	معامل الشيوع	التشبع	المفردات	معامل الشيوع	التشبع	المفردات	معامل الشيوع	التشبع	المفردات	
٠.٧٢٩	٠.٦٤٥	٥٠	٠.٧٤٥	٠.٧٩٤	٩٠	٠.٧٢٧	٠.٧٦٥	٣٥	٠.٦٥٦	٠.٨٠٢	١٢	٠.٧٣٥	٠.٨٣٦	٦٣	
٠.٦٥١	٠.٦٢٧	٥١	٠.٧٦٣	٠.٧٩٣	٨٥	٠.٧٠٠	٠.٧٥٧	٣٦	٠.٦٦٣	٠.٧٩٢	١٣	٠.٧٢٢	٠.٨٢٣	٦٤	
٠.٧٠٠	٠.٦٠٩	٤٩	٠.٧٤٧	٠.٧٧٩	٨٨	٠.٦٧٣	٠.٧٥٢	٣٧	٠.٦٦٥	٠.٧٩١	٩	٠.٧٠٢	٠.٨٢٠	٦٨	
٠.٦٤٦	٠.٥٨٢	٥٢	٠.٧٢٣	٠.٧٧٢	٨٧	٠.٦٦٤	٠.٧٠٩	٣٤	٠.٥٧٤	٠.٧٤٦	١١	٠.٦٨٨	٠.٧٩٨	٦٢	
٠.٦٠٦	٠.٥٧٤	٤٨	٠.٧٢٢	٠.٧٥٧	٨٤	٠.٥٨٣	٠.٧٠٥	٤٠	٠.٦٠٧	٠.٧٤٥	١٤	٠.٦٨١	٠.٧٩٧	٦٥	
			٠.٧١٠	٠.٧٢٥	٨٦	٠.٦٧٥	٠.٧٠٤	٣٩	٠.٥٥٦	٠.٧٢٥	٧	٠.٦٥٥	٠.٧٦٣	٥٧	
			٠.٦٦٠	٠.٧٠١	٨٩	٠.٥٧٩	٠.٦٧٨	٣٣	٠.٥٤٣	٠.٧٢٣	١٠	٠.٥٩٥	٠.٧٥٥	٧٢	
			٠.٥٩٤	٠.٥٧٤	٨٣	٠.٥٣٩	٠.٦٦٥	٢٩	٠.٥٧٨	٠.٧١٧	١٦	٠.٥٦٢	٠.٧٢٨	٦٧	
			٠.٥٤٢	٠.٥٣٣	٨١	٠.٦٢٥	٠.٦٤٦	٤٢	٠.٥٩١	٠.٧١٤	٨	٠.٥٩٤	٠.٧١٧	٥٦	
									٠.٥٧٥	٠.٧٠٠	١٥	٠.٥٤٩	٠.٧٠٧	٥٨	
									٠.٥٢٦	٠.٦٨٨	٢٥	٠.٥٤٦	٠.٦٨٧	٦٦	
									٠.٥١٤	٠.٦٨١	٢٠	٠.٥١٧	٠.٦٥٠	٧٤	
									٠.٥٠٩	٠.٦٥٣	٦	٠.٥٣٠	٠.٥٧٧	٥٩	
٢.٦٥٠			٥.٩٨٠			٦.٢٤٨			٧.٥٤١			٨.٥٠٥			الجزر الكامن
٪٥.٤٠٨			٪١٢.٢٠٣			٪١٢.٧٥١			٪١٥.٣٩٠			٪١٧.٣٥٦			التباين المفسر
٪٦٣.١٠٩														التباين الكلى	

ويلاحظ من نتائج الجدول (٢) ما يأتي:

- ١- أن جميع المفردات ذات معاملات شيوخ تساوي على الأقل ٠.٥٠.
- ٢- تشبع على العامل الأول "١٣" مفردة تعكس شعور الطالب بالنقص والدونية والحر والخل من ذاته نتيجة لقيامه بخطأ ما، أو ضعف قدرته على التعبير أو تعرضه لموقف صادم وغير متوقع، أو عدم قدرته على أداء المهام المطلوبة منه، فأطلق عليه الخل الأكاديمي ويفسر نسبة من التباين قدرها (٪١٧.٣٥٦).
- ٣- يتكون العامل الثاني من "١٣" مفردة أخرى تعكس شعور الطالب بالرغبة في التعلم، وإنجاز المهام المطلوبة منهم وقدرته على تحقيق أهدافه وأحلامه رغم الصوبات والضغوط والمشكلات الأكاديمية التي تواجهه، وأطلق عليه عامل الاستمتاع والأمل الأكاديمي؛ حيث فسر هذا العامل نسبة من التباين قدرها (٪١٥.٣٩٠).

٤- العامل الثالث تشبع عليه "٩" مفردات تعكس شعور الطالب بمدى الفخر بقدراته وإنجازاته في الدراسة وتقديره لذاته وتقدير الآخرين له لقدرته على أداء المهام الأكاديمية المطلوبة منه بنجاح، وأطلق عليه عامل الفخر الأكاديمي؛ حيث فسر هذا العامل نسبة من التباين قدرها (١٢.٧٥١٪).

٥- العامل الرابع تشبع عليه "٩" مفردات تعكس شعور الطالب بإفتقاد الدافعية وضعف الاستثارة وعدم الرغبة في المشاركة في التعلم أو القيام بالمهام المطلوبة منه لأسباب قد ترجع إلى المتعلم نفسه أو للمهام والأنشطة المكلف بأدائها، وأطلق عليه عامل الملل الأكاديمي؛ حيث فسر هذا العامل نسبة من التباين قدرها (١٢.٢٠٣٪).

٦- يتكون العامل الخامس من "٥" مفردات تعكس شعور الطالب بحالة من التوتر والتردد وعدم الارتياح؛ نتيجة تفكيره في مشكلة ما قد تعرض لها بالفعل أو يتوقع حدوثها في المستقبل، وأطلق عليها عامل القلق الأكاديمي؛ حيث فسر هذا العامل نسبة من التباين قدرها (٥.٤٠٨٪)، وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقاً لنتائج مابعد التدوير.

ب. الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، قامت الباحثة بحساب الصدق البنائي لمقياس الانفعالات الأكاديمية، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البنائي للمقياس وجدول (٣) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (٣)

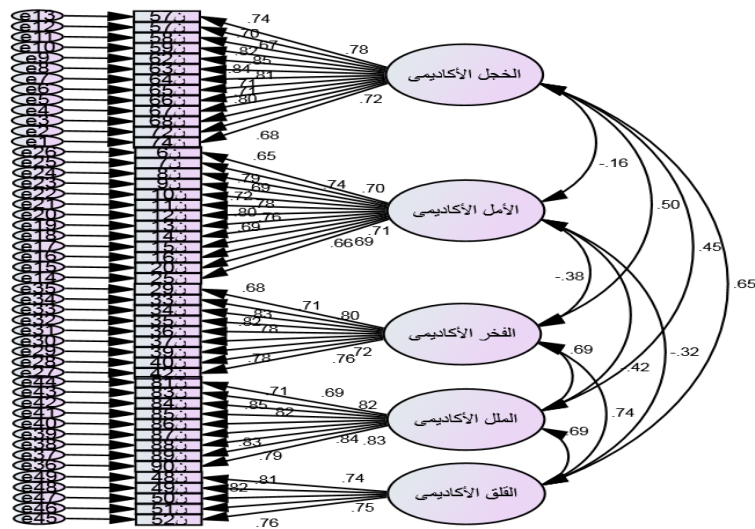
أدلة الملاءمة للنموذج الخماسي للمقياس وفقاً
لاستجابات عينة البحث لمقياس الانفعالات الأكاديمية

النموذج المفتر ض	أدلة الملاءمة						
	RMSE A	CFI	TLI	IFI	CMIN/df	Df	P
الخماسي	٠,٠٥	٠,٩١٩	٠,٩١٤	٠,٩١٩	٢,١٠	١١١٧	٠,٠٠١

مما يلاحظ على نتائج الجدول (٣):

أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك؛ حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، وبرغم أن قيمة مربع كاي χ^2 دالة إحصائياً إلا أن نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية قد بلغت القيمة القطعية، وهي تساوي القيمة "٢.١٠" كما وجد أن قيم مؤشرات PRTIO, PNFI, PCFI هي على التوالي (٠.٨٧٣, ٠.٨١٣, ٠.٩٥٠) وهي جميعاً أكبر من القيمة القطعية المساوية (٠.٥٠) بما يؤكد مطابقة النموذج الخماسي العامل

لمقياس الانفعالات الأكاديمية لبيانات العينة ويعرض الشكل (٢) النموذج البنائي لمقياس الانفعالات الأكاديمية.



شكل (٢) النموذج البنائي التوكيدي (من الدرجة الأولى) لمقياس الانفعالات الأكاديمية

ج. الصدق التمييزي: أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على

بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول (٤)

جدول (٤)
قيم أوزان الدرجات على العوامل كمؤشر للصدق التمييزي
لمقياس الانفعالات الأكاديمية

العوامل					المفردات
الخجل الأكاديمي	الاستمتاع والأمل الأكاديمي	الفخر الأكاديمي	الملل الأكاديمي	القلق الأكاديمي	
٠,٠٠٥	٠,٠٠٠	٠,٠٠٨	٠,٠٠٥	٠,١٠٥	٤٨
٠,٠٠٨	٠,٠٠٠	٠,٠١٢	٠,٠٠٨	٠,١٧٠	٤٩
٠,٠٠٩	٠,٠٠٠	٠,٠١٤	٠,٠٠٩	٠,١٩٠	٥٠
٠,٠٠٦	٠,٠٠٠	٠,٠٠٩	٠,٠٠٦	٠,١٢٧	٥١
٠,٠٠٦	٠,٠٠٠	٠,٠٠٩	٠,٠٠٦	٠,١٢٧	٥٢
٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٠٥٧	٠,٠٠٥	٨١
٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٠٥٩	٠,٠٠٥	٨٣
٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٦	٠,١١٤	٠,٠١٠	٨٤
٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٠٠٧	٠,١٣١	٠,٠١١	٨٥
٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٦	٠,١٠٨	٠,٠٠٩	٨٦
٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٥	٠,١٠٧	٠,٠٠٩	٨٧
٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٦	٠,١١٦	٠,٠١٠	٨٨
٠,٠٠٠	٠,٠٠٢	٠,٠٠٤	٠,٠٨٨	٠,٠٠٧	٨٩
٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٦	٠,١١٩	٠,٠١٠	٩٠
٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٥٩	٠,٠٠٣	٠,٠٠٨	٢٩
٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٧١	٠,٠٠٤	٠,٠٠٩	٣٣
٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,١٠٢	٠,٠٠٥	٠,٠١٣	٣٤
٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,١١٣	٠,٠٠٦	٠,٠١٥	٣٥
٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,١١٦	٠,٠٠٦	٠,٠١٥	٣٦
٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٩٧	٠,٠٠٥	٠,٠١٣	٣٧
٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٨٨	٠,٠٠٥	٠,٠١١	٣٩
٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٦٦	٠,٠٠٣	٠,٠٠٩	٤٠
٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٨٦	٠,٠٠٤	٠,٠١١	٤٢
٠,٠٠٠	٠,٠٤٧	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٦
٠,٠٠٠	٠,٠٦٢	٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	٧
٠,٠٠٠	٠,٠٦٩	٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	٨
٠,٠٠١	٠,٠٩١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٣	٠,٠٠١	٩
٠,٠٠٠	٠,٠٦٢	٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	١٠
٠,٠٠٠	٠,٠٦٨	٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	١١
٠,٠٠١	٠,٠٩٢	٠,٠٠٢	٠,٠٠٣	٠,٠٠١	١٢
٠,٠٠١	٠,١٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٣	٠,٠٠١	١٣
٠,٠٠١	٠,٠٨٩	٠,٠٠٢	٠,٠٠٣	٠,٠٠١	١٤
٠,٠٠٠	٠,٠٦٥	٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	١٥
٠,٠٠٠	٠,٠٦٨	٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	١٦
٠,٠٠٠	٠,٠٥٢	٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	٢٠
٠,٠٠٠	٠,٠٥٧	٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	٢٥
٠,٠٥٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٧	٥٦

٥٧	٠,٠٠٦	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٦٣
٥٨	٠,٠٠٥	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٤٣
٥٩	٠,٠٠٥	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٤١
٦٢	٠,٠٠٨	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٧٥
٦٣	٠,٠١٠	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٩٤
٦٤	٠,٠١٠	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٩٣
٦٥	٠,٠٠٨	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٧٣
٦٦	٠,٠٠٥	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٤٩
٦٧	٠,٠٠٥	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٤٣
٦٨	٠,٠٠٨	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٧٢
٧٢	٠,٠٠٥	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٤٥
٧٤	٠,٠٠٥	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٤٢

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على باقي العوامل، وهكذا بالنسبة للعامل الثاني تشبعات مفرداته عليه أكبر من تشبعاتها على باقي العوامل، وهكذا بالنسبة لباقي العوامل، بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

د. الصدق التقاربي

تم تقدير متوسط التباين المستخلص AVE الذي يمثل مقياسًا للاتساق الداخلي للبنية العاملية، كما أنها تمثل مؤشرًا للصدق التقاربي للبنية العاملية أيضًا. وقد حدد كل من فورنيل، ولازكر (١٩٨١) قيمة قطعية لمؤشر متوسط التباين المستخلص، بحيث إن $AVE > 0.5$ وقد بلغ قيمته للعامل الأول ٠.٥٧٥ والعامل الثاني ٠.٥٢٢ والعامل الثالث ٠.٥٨٦، والعامل الرابع ٠.٦٣٨ والعامل الخامس ٠.٦٠٤، كما أن هذه القيم أقل من معاملات ثبات البنية المبنية في جدول (٥) التالي؛ مما يشير إلى الصدق التقاربي والتمييزي للمقياس.

ثانياً : ثبات المقياس

فيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثة على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لماكدونالد McDonald's ω وثبات البنية CR وجدول (٥) يوضح قيمة ثبات المقياس.

جدول (٥)
قيم معاملات الثبات
لكل مكون من مكونات مقياس الانفعالات الأكاديمية (ن=٤٤١)

معامل الثبات		المكونات
CR	McDonald's ω	
٠,٩٤٥	٠,٩٤٦	الخجل الأكاديمي
٠,٩٣٣	٠,٩٣٤	الاستمتاع والأمل الأكاديمي
٠,٩٢٧	٠,٩٢٧	الفخر الأكاديمي
٠,٩٤٠	٠,٩٤٠	الملل الأكاديمي
٠,٨٨٣	٠,٨٨٤	القلق الأكاديمي

مما يلاحظ على نتائج الجدول (٥) مدى تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات؛ حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية (٠.٧) أي أن قيم الثبات جميعها قيمة مرضية لثبات المقياس.

تقدير الدرجة على المقياس: يصحح المقياس بحيث تعطى (٥) درجات للإجابة موافق بشدة، و(٤) درجات للإجابة موافق، و(٣) درجات للإجابة محايد، ودرجتان للإجابة غير موافق، ودرجة واحدة للإجابة لغير موافق بشدة، ولما أن كان المقياس مكوناً في صورته النهائية^٣ من "٤٩" مفردة؛ ١٣ منها (٥٦ - ٥٧ - ٥٨ - ٥٩ - ٦٢ - ٦٣ - ٦٤ - ٦٥ - ٦٦ - ٦٧ - ٦٨ - ٧٠ - ٧٢) تقيس الخجل الأكاديمي، وبالتالي أعلى درجة على هذا المقياس الفرعي "٦٥" درجة وأقلها "١٣" درجة، و١٣ أخرى (٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٠ - ١١ - ١٢ - ١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦ - ٢٠ - ٢٥) تقيس الاستمتاع والأمل الأكاديمي؛ وبالتالي أعلى درجة على هذا المقياس الفرعي "٦٥" درجة وأقلها "١٣" درجة، وتسعة منها (٢٩ - ٣٣ - ٣٤ - ٣٥ - ٣٦ - ٣٧ - ٣٩ - ٤٠ - ٤٢) تقيس الفخر الأكاديمي، وبالتالي أعلى درجة على هذا المقياس الفرعي "٤٥" درجة وأقلها "٩" درجات، وتسعة مفردات أخرى (٨١ - ٨٣ - ٨٤ - ٨٥ - ٨٦ - ٨٧ - ٨٨ - ٨٩ - ٩٠) تقيس الملل الأكاديمي وبالتالي أعلى درجة على هذا المقياس الفرعي "٤٥" درجة وأقلها "٩" درجات، وخمسة منها (٤٨ - ٤٩ - ٥٠ - ٥١ - ٥٢) تقيس القلق الأكاديمي؛ وبالتالي تصبح أعلى درجة على هذا المقياس الفرعي "٢٥" درجة وأقلها "٥" درجات، ولا توجد درجة كلية للمقياس ولكن توجد درجة كلية للانفعالات الإيجابية والتي تشمل بعدى (الاستمتاع والأمل الأكاديمي، والفخر الأكاديمي) ومن ثم تصبح أعلى درجة

^٣ ملحق (٣) الصورة النهائية للمقاييس

للانفعالات الإيجابية (١١٠) درجات وأقل درجة (٢٢) درجة، كما توجد درجة كلية للانفعالات السلبية والتي تشمل أبعاد (الخلل الأكاديمي، والملل الأكاديمي، والقلق الأكاديمي) ومن ثم تصبح أعلى درجة للانفعالات السلبية (١٣٥) درجة وأقل درجة (٢٧) درجة.

ثانيًا مقياس المناعة النفسية: إعداد الباحثة

بناءً على مسح الدراسات السابقة، اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس التي استخدمت في الأدبيات السابقة لقياس المناعة النفسية مثل: مقياس Albert et al. (2011); Bona (2014); Choochom (2019); Shapan & Ahmed (2020); Aggab & Aouin (2025); ومقياس عصام محمد (٢٠١٣) ومقياس فلسطين إبراهيم (٢٠٢٠) ومقياس هاني عبد الحفيظ (٢٠٢٠) ومقياس محمد رفيق (٢٠٢٠) ومقياس هبة سامي (٢٠٢٣).

وصف المقياس في صورته المبدئية: تكون المقياس من (٤٠) مفردة في صورته المبدئية، ويجاب عنه من خلال مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، تأخذ الدرجات (١-٢-٣-٤-٥) على الترتيب، وتعكس الدرجات في حالة المفردات السالبة. تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي؛ بهدف معرفة رأيهم ومدى ملاءمة المفردة للهدف منها، أو لقدرتها على قياس البنية موضع الاهتمام، ونتيجة لهذا الإجراء تم الإبقاء على جميع المفردات مع القيام ببعض التعديلات اللغوية لبعض المفردات.

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: صدق المقياس

أ: الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

استخدمت الإجراءات السابق ذكرها للتحقق من صدق التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المناعة النفسية، ونتيجة هذه الإجراءات حذفت ٢٠ مفردة. ونتج عن هذه الإجراءات مقياس للمناعة النفسية مكون من "٢٠" مفردة فسرت نسبة مرتفعة من تباين درجات المناعة النفسية قدرها (٥٧.٨٣٪) تقريباً. ويعرض جدول (٦) قيم تشبعات وشيوع المفردات على مقياس المناعة النفسية.

جدول (٦)
قيم تشبوعات وشيوع المفردات على مقياس المناعة النفسية (ن=٤٤١)

الأول			الثاني			الثالث		
المفردات	التشبع	معامل الشيوع	المفردات	التشبع	معامل الشيوع	المفردات	التشبع	معامل الشيوع
٣٠	٠,٧٦١	٠,٦١٩	٤	٠,٧٠٤	٠,٥٩٥	٣٩	٠,٨٠٠	٠,٥٨٦
٣٣	٠,٧٠٢	٠,٦١٠	٢	٠,٧٠٤	٠,٦٥٩	٣٦	٠,٧٥٠	٠,٥٩٢
٢٥	٠,٦٩٣	٠,٥٩٠	٦	٠,٦٩٨	٠,٦٠٦	٣٧	٠,٦٩٠	٠,٥٩٩
٣٥	٠,٦٦١	٠,٥٢٢	٣	٠,٦٩٥	٠,٥٧١	٣٨	٠,٦٢٩	٠,٥٤٣
٢١	٠,٥٤٠	٠,٥١٨	١	٠,٦٨٣	٠,٥٦٤			
٣٢	٠,٦٠٤	٠,٦٠٣	٧	٠,٦٧٩	٠,٥٣٧			
٣٤	٠,٥٨٧	٠,٥٦٩	٥	٠,٦١٥	٠,٥٣٨			
١٥	٠,٥٦٣	٠,٥٤٨						
٢٤	٠,٥٥٧	٠,٥٣٩						
الجذر الكامن	٤,٤٤		٤,٢٣		٢,٨٨			
التباين المفسر	٪٢٢,٢٤		٪٢١,١٦		٪١٤,٤٣			
التباين الكلي	٪٥٧,٨٣							
KMO, Bartlett	٠,٩٤٣		$\chi^2(190) = 4207.64., P<0.01)$					

ويلاحظ من نتائج الجدول (٦) ما يأتي:

١. أن جميع المفردات ذات معاملات شيوع تساوي على الأقل ٠.٥٠.
٢. تشبع على العامل الأول "٩" مفردات تعكس وعى الطالب المعلم بامتلاكه القدرة الحقيقية لتحقيق أهدافه، والوقوف على نقاط القوة بشخصيته وتحمله المسؤولية والاعتماد على النفس، وأطلق عليه عامل الثقة بالنفس ويفسر نسبة من التباين قدرها (٪٢٢.٢٤).
٣. تشبع على العامل الثاني "٧" مفردات تعكس قدرة الطالب المعلم على مواجهة الأزمات وتحدي الصعاب والمواقف الضاغطة ومقاومتها والتوافق الجيد معها والنهوض بفاعلية بعد هذه الضغوط بالإضافة إلى تغيير وجهته الذهنية وتطويع أفكاره بما يتلاءم مع الأحداث والمواقف التي يمر بها، فأطلق عليه عامل الصمود والمرونة النفسية؛ حيث فسر هذا العامل من تباين درجات المناعة النفسية نسبة قدرها (٪٢١.١٦).

٤. يتكون العامل الثالث من "٤" مفردات تعكس قدرة الطالب المعلم على التفكير واقتراح البدائل وحل المشكلات التي تواجهه بطرق مختلفة، وأطلق عليه عامل القدرة على حل المشكلات؛ حيث فسر هذا العامل نسبة قدرها (١٤.٤٣٪) وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقاً لنتائج مابعد التدوير.

ب. الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، قامت الباحثة بحساب الصدق البنائي لمقياس المناعة النفسية، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البنائي للمقياس. وجدول (٧) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

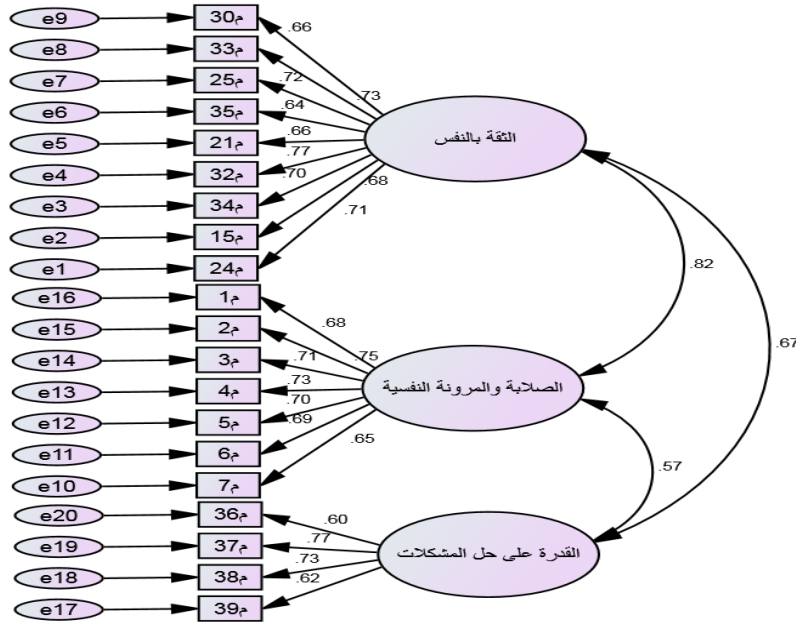
جدول (٧):

أدلة الملاءمة للنموذج الثلاثي للمقياس وفقاً لاستجابات عينة البحث لمقياس المناعة النفسية

أدلة الملاءمة								النموذج المفترض
RMSE A	CFI	TLI	IFI	CMIN/df	Df	P	χ^2	الثلاثي
٠,٠٦	٠,٩٢٤	٠,٩١٤	٠,٩٢٤	٢,٨٦	١٦٧	٠,٠٠١	٤٧٧,٨	

مما يلاحظ على نتائج الجدول (٧):

أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك؛ حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، كما وجد أن قيم مؤشرات PRTIO, PNFI, PCFI هي على التوالي (٠.٨١٢-٠.٧٨١-٠.٨٧٩) وهي جميعاً أكبر من القيمة القطعية المساوية (٠.٥٠)؛ بما يؤكد مطابقة النموذج ثلاثي العامل لمقياس المناعة النفسية لبيانات العينة ويعرض الشكل (٣) النموذج البنائي للمقياس في صورته النهائية.



شكل (٣) النموذج البنائي التوكيدي (من الدرجة الأولى) لمقياس المناعة النفسية وبناء على مخرجات التحليل العاملي التوكيدي فحصت الباحثة أدلة الصدق البنائي اعتماداً على الإجراءات الآتية:

ج: فحص مؤشرات الصدق التقاربي للبنية العاملية للمقياس

للتأكد من للصدق التقاربي للمقياس يجب أن تكون قيم التشبعات العاملية، والتي تعتمد على حجم العينة؛ حيث إن العينة المكونة من ٣٥٠ فما فوق فإن القيم المطلوب تحقيقها من التشبعات العاملية هي ٠.٣٠ (Hair et al (2006)؛ بما يشير إلى أنه لو كانت قيم التشبعات $\lambda_{i=1}^n$ لكل المفردات على عواملها أكبر من ٠.٣٠ فإن هذا يعطي مؤشراً للصدق التقاربي للمقياس؛ ذلك النوع من الصدق الذي يعكس مدى تقارب كل المفردات لتقيس نفس العامل الكامن، وسوف تتبني الباحثة هذا المحك للتحقق من الصدق التقاربي للمقياس؛ لأن حجم العينة ٤٤١ طالبا. ويظهر شكل (٣) السابق قيم $\lambda_{i=1}^n$ للمفردات على عوامل المقياس؛ مما

يلاحظ أن قيم لامدا لجميع مفردات المقياس تساوي أو أكبر من ٠.٣ بما يشير لصدق تقاربي جيد.

د. فحص مؤشرات الصدق التمييزي:

تم التحقق من خلو المقياس من مشكلات التحميل المزدوج؛ بمعنى التحقق من عدم وجود تشبعات عالية لدرجات أي مفردة على الثلاثة عوامل في نفس الوقت، ومن خلال فحص أوزان الدرجات العاملية Factor Score Weights تبين تحقق هذا الدليل. ويعرض الجدول (٨) هذه الأوزان.

جدول (٨):

قيم أوزان الدرجات على الثلاثة عوامل كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس المناعة النفسية

المفردات	العوامل		
	الثقة بالنفس	الصلابة والمرونة النفسية	القدرة على حل المشكلات
٣٦	٠,١٢١	٠,٠٠٤	٠,٠١١
٣٧	٠,٢٤٩	٠,٠٠٨	٠,٠٢٤
٣٨	٠,١٩٠	٠,٠٠٦	٠,٠١٨
٣٩	٠,١١٤	٠,٠٠٤	٠,٠١١
١	٠,٠٠٦	٠,٠٩٠	٠,٠١٨
٢	٠,٠٠٨	٠,١٢٣	٠,٠٢٥
٣	٠,٠٠٧	٠,١٠٠	٠,٠٢١
٤	٠,٠٠٧	٠,١٠٧	٠,٠٢٢
٥	٠,٠٠٧	٠,٠٩٩	٠,٠٢٠
٦	٠,٠٠٦	٠,٠٨٩	٠,٠١٨
٧	٠,٠٠٥	٠,٠٠٠	٠,٠١٦
٣٠	٠,٠١٥	٠,٠١٦	٠,٠٦٩
٣٣	٠,٠٢٠	٠,٠٢١	٠,٠٩٤
٢٥	٠,٠١٩	٠,٠٢٠	٠,٠٨٨
٣٥	٠,٠١٤	٠,٠١٤	٠,٠٦٣
٢١	٠,٠١٤	٠,٠١٥	٠,٠٦٧
٣٢	٠,٠٢٣	٠,٠٢٥	٠,١٠٩
٣٤	٠,٠١٧	٠,٠١٨	٠,٠٧٧
١٥	٠,٠١٧	٠,٠١٨	٠,٠٧٩
٢٤	٠,٠١١	٠,٠٢٠	٠,٠٨٩

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العاملين الآخرين، وهكذا بالنسبة لمفردات العامل الثاني تشبعاتها عليه أكبر من تشبعاتها على باقي العوامل؛ بما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

ثانيًا : ثبات المقياس

فيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس، فقد اعتمدت الباحثة على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميغا لماكدونلد McDonald's ω وثبات البنية وجدول (٩) يوضح قيمة ثبات المقياس.

جدول (٩):

قيم معاملات الثبات

لكل مكون من مكونات مقياس المنة النفسية (ن=٤٤١)

معامل الثبات		المكونات
CR	McDonald's ω	
٠,٨٩٤	٠,٨٩٥	الثقة بالنفس
٠,٨٧١	٠,٨٧٢	الصلابة والمرونة النفسية
٠,٧٧٦	٠,٧٧٨	القدرة على حل المشكلات
٠,٩٤٩	٠,٩٢٩	المقياس ككل

مما يلاحظ على نتائج الجدول (٩) تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات؛ أي أن قيم الثبات جميعها قيمة مرضية لثبات المقياس. موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة

تقدير الدرجة على المقياس: يصحح المقياس بحيث تُعطى (٥) درجات للإجابة موافق بشدة، و(٤) درجات للإجابة موافق، و(٣) درجات للإجابة محايد، ودرجتان للإجابة غير موافق، ودرجة واحدة للإجابة غير موافق بشدة، ولما كان المقياس مكوناً في صورته النهائية من "٢٠" مفردة؛ ٩ منها (١٥ - ٢١ - ٢٤ - ٢٥ - ٣٠ - ٣٢ - ٣٣ - ٣٤ - ٣٥) تقيس الثقة بالنفس، وبالتالي أعلى درجة على هذا المقياس الفرعي "٤٥" درجة وأقلها "٩" درجات، وسبعة أخرى (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧) تقيس الصلابة والمرونة النفسية؛ وبالتالي أعلى درجة على هذا المقياس الفرعي "٣٥" درجة وأقلها "٧" درجات، وأربع مفردات منها (٣٦ - ٣٧ - ٣٨ - ٣٩) تقيس القدرة على حل المشكلات، وبالتالي أعلى درجة على هذا المقياس الفرعي "٢٠"، وأقلها "٤" درجات. وتصبح الدرجة العظمى على المقياس ككل "١٠٠" والدنيا

"٢٠" وتشير الدرجات المرتفعة على ارتفاع مستوى المناعة النفسية لدى الطالب، بينما تشير الدرجات المنخفضة لانخفاض مستوى المناعة النفسية لديه.

ثالثاً: مقياس العجز المتعلم إعداد: الباحثة

بناءً على مسح الدراسات السابقة، اطّلت الباحثة على عدد من المقاييس التي

استخدمت في الأدبيات السابقة لقياس العجز المتعلم، مثل: Quinless & Nelson (1988); Sorrenti, Filippello, Costa & Buzzai (2014); Warchoř (2018); Cizkiewicz (2021); Xie, Li & Li (2022); Huang, Shi, Ding, Huang & Zhang (2024); Lan et al (2024); Patterson (2024) ومقياس إيمان فوزي (٢٠١٦) ومقياس حسين النجادات وعثمان السعودي (٢٠٢٢).

وصف المقياس في صورته المبدئية: تكون المقياس من (٥٦) مفردة في صورته المبدئية، ويجب عنه من خلال مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، تأخذ الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب، وتعكس الدرجات في حالة المفردات السالبة. تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي؛ بهدف معرفة رأيهم ومدى ملاءمة المفردة للهدف منها، أو لقدرتها على قياس البنية موضع الاهتمام، ونتيجة لهذا الإجراء تم الإبقاء على جميع المفردات مع القيام ببعض التعديلات اللغوية لبعض المفردات.

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: صدق المقياس

أ: الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

استخدمت الإجراءات السابق ذكرها للتحقق من صدق التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التجول العقلي، ونتيجة هذه الإجراءات حذفت ٣٤ مفردة، ونتج عن هذه الإجراءات مقياس للعجز المتعلم مكون من "٢٢" مفردة فسرت نسبة مرتفعة من تباين درجات العجز المتعلم قدرها (٦٠.٦٠٪) تقريباً. ويعرض جدول (١٠) قيم تشبعات وشيوع المفردات على مقياس العجز المتعلم.

جدول (١٠)
قيم تشبعات المفردات على عوامل مقياس العجز المتعلم (ن = ٤٤١)

الأول			الثاني			الثالث			الرابع		
المفردات	التشبع	معامل الشيوخ	المفردات	التشبع	معامل الشيوخ	المفردات	التشبع	معامل الشيوخ	المفردات	التشبع	معامل الشيوخ
٥٣	٠,٨٤٧	٠,٧٤٣	٣٧	٠,٧٨٢	٠,٦٤٦	١١	٠,٧٥٦	٠,٥٩٦	٤٦	٠,٧١٩	٠,٥٩٦
٥٥	٠,٨٢٧	٠,٧١٢	٢١	٠,٧٦٦	٠,٦٥٠	١٢	٠,٧١٠	٠,٥٤٠	٥٢	٠,٦٨٤	٠,٥٥٨
٥٤	٠,٨١٠	٠,٧١٦	٢٥	٠,٧٦٠	٠,٦٤١	٣٦	٠,٦٦٦	٠,٥٣٦	٤٣	٠,٦٦٤	٠,٥٥٢
٢٨	٠,٧٠٦	٠,٦٠٤	٢٩	٠,٧٣٢	٠,٦٠٦	٥	٠,٦٥٤	٠,٥٩١	٣٩	٠,٦٥١	٠,٥٥٦
٥١	٠,٦٦٥	٠,٥١٨	٤١	٠,٧٢٥	٠,٥٧٢	١٩	٠,٦٣٨	٠,٥٦			
٤٩	٠,٥٨٩	٠,٥٣٣	٤٥	٠,٦٣٦	٠,٥٢١	١٨	٠,٥١٧	٠,٥٢٩			
الجنر الكامن	٣,٧٨	٣,٦٢	٣,٦٢	٣,٦٢	٣,٦٢	٣,٦٢	٣,٦٢	٣,٦٢	٣,٦٢	٣,٦٢	٣,٦٢
التباين المفسر	٪١٨,٩٤	٪١٨,١٤	٪١٨,١٤	٪١٨,١٤	٪١٨,١٤	٪١٨,١٤	٪١٨,١٤	٪١٨,١٤	٪١٨,١٤	٪١٨,١٤	٪١٨,١٤
التباين الكلّي	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣
KMO, Bartlett	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣

ويلاحظ من نتائج الجدول (١٠) ما يأتي:

- ١- أن جميع المفردات ذات معاملات شيوخ تساوي على الأقل ٠.٥٠.
- ٢- تشبع على العامل الأول "٦" مفردات تعكس مجموعة الاستجابات السلوكية السلبية التي تصدر عن الطالب المعلم، مثل فتور همة الطالب والعزوف عن المبادأة والانسحاب من أداء المهمات الأكاديمية واعتمادية زائدة والكسل والهروب والسلبية ونقص عدد الاستجابات والمحاولات في التغلب على الفشل، وأطلق عليه القصور السلوكي، ويفسر نسبة من التباين قدرها (١٨.٩٤٪).
- ٣- يتكون العامل الثاني من "٦" مفردات أخرى تعكس شعور الطالب المعلم بعدم القدرة على التحكم في انفعالاته حيث تظهر لديه مجموعة من الانفعالات، مثل: القلق والاكتئاب والإحباط والشعور بالفشل، وأطلق عليه القصور الانفعالي؛ حيث فسر هذا العامل من تباين درجات العجز المتعلم نسبة قدرها (١٨.١٤٪).
- ٤- يتكون العامل الثاني من "٦" مفردات أخرى تعكس اعتقاد الطالب المعلم بضعف قدرته في السيطرة على المواقف الأكاديمية، وضعف قدرته على التعلم من الخبرات السابقة والاستفادة منها وتوقع الفشل وانخفاض تقديره لذاته ومعتقداته عن الكفاءة الذاتية، واعتقاده بأن الاستجابة التي يؤديها ستؤدي إلى نتائج سلبية في المستقبل، وأطلق

عليه القصور المعرفي؛ حيث فسر هذا العامل من تباين درجات العجز المتعلم نسبة قدرها (١١.٨٣٪).

٥- يتكون العامل الثاني من "٦" مفردات أخرى تعكس الانخفاض الواضح في دافعية الطالب المعلم والإقلاع السريع عن المحاولة وإيقاف أنشطة التعلم، من خلال خفض استجاباته الإرادية، وأطلق عليه القصور الدافعي؛ حيث فسر هذا العامل من تباين درجات العجز المتعلم نسبة قدرها (١١.٦٨٪).

ب. الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، قامت الباحثة بحساب الصدق البنائي لمقياس العجز المتعلم، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البنائي للمقياس وجدول (١١) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

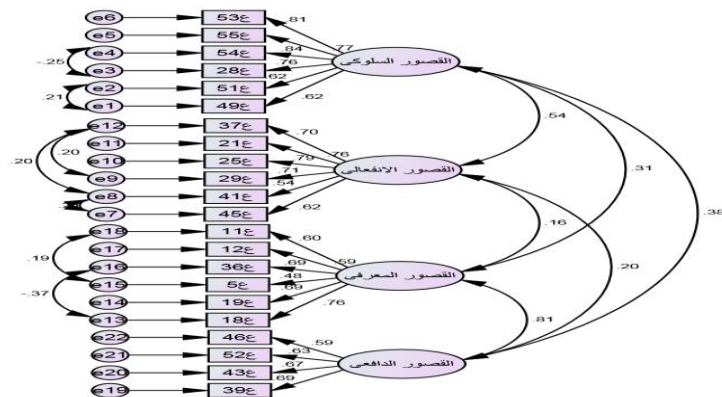
جدول (١١):

أدلة الملاءمة للنموذج الرباعي للمقياس وفقاً
لاستجابات عينة البحث لمقياس العجز المتعلم

أدلة الملاءمة								النموذج المفترض
RMSEA	CFI	TLI	IFI	CMIN/df	Df	P	χ^2	الرباعي
٠,٠٦	٠,٩٢١	٠,٩٠٧	٠,٩٢٢	٢,٦٠	١٩٦	٠,٠٠١	٥١١,٢٣	

مما يلاحظ على نتائج الجدول (١١):

أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك؛ حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، وعلى الرغم أن قيمة مربع كاي χ^2 دالة إحصائية إلا أن نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية قد بلغت القيمة القطعية، وهي تساوي القيمة "٢.٦٠" كما وجد أن قيم مؤشرات PRTIO, PNFI, PCFI هي على التوالي (٠.٧٨١, ٠.٧٤٦, ٠.٨٤٨) وهي جميعاً أكبر من القيمة القطعية المساوية (٠.٥٠). بما يؤكد مطابقة النموذج الرباعي العامل لمقياس العجز المتعلم لبيانات العينة ويعرض الشكل (٤) النموذج البنائي لمقياس العجز المتعلم في صورته النهائية.



شكل (٤) النموذج البنائي التوكيدي (من الدرجة الأولى) لمقياس العجز المتعلم

ج. الصدق التمييزي: كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول (١٢)

جدول (١٢):

قيم أوزان الدرجات على الأربعة عوامل كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس العجز المتعلم

العوامل				المفردات
القصور السلوكي	القصور الانفعالي	القصور المعرفي	القصور الدافعي	
٠,٠٠٥	٠,٠٠١	٠,٠٣٣	٠,١١٧	٤٦
٠,٠٠٦	٠,٠٠١	٠,٠٤٠	٠,١٤٠	٥٢
٠,٠٠٧	٠,٠٠١	٠,٠٤٥	٠,١٥٧	٤٣
٠,٠٠٧	٠,٠٠١	٠,٠٤٨	٠,١٧٠	٣٩
٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٨٥	٠,٠٣١	١١
٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	٠,٠٩٣	٠,٠٣٤	١٢
٠,٠٠٤	٠,٠٠٠	٠,٢٢٨	٠,٠٨٣	٣٦
٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٤٤	٠,٠٢٦	٥
٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	٠,١٢٧	٠,٠٤٦	١٩
٠,٠٠٥	٠,٠٠٠	٠,١٠٨	٠,٠٩٦	١٨
٠,٠٠٧	٠,٠٩٧	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٣٧
٠,٠١٣	٠,١٧٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٢١
٠,٠١٣	٠,١٨٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٢٥
٠,٠٠٨	٠,١٠٨	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٢٩
٠,٠٠٣	٠,٠٣٩	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٤١
٠,٠٠٦	٠,٠٨٥	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٤٥
٠,١٣٧	٠,٠١٤	٠,٠٠٣	٠,٠١١	٥٣
٠,١٠٩	٠,٠١١	٠,٠٠٣	٠,٠٠٨	٥٥
٠,٢٠٣	٠,٠٢١	٠,٠٠٥	٠,٠١٦	٥٤

٢٨	٠,٠١١	٠,٠٠٤	٠,٠١٥	٠,١٤٨
٥١	٠,٠٠٤	٠,٠٠١	٠,٠٠٥	٠,٠٤٩
٤٩	٠,٠٠٤	٠,٠٠١	٠,٠٠٥	٠,٠٤٨

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على باقي العوامل، وهكذا بالنسبة للعامل الثاني تشبعات مفرداته عليه أكبر من تشبعاتها على باقي العوامل، وهكذا بالنسبة لباقي العوامل، بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

د. الصدق التقاربي

للتأكد من للصدق التقاربي للمقياس يجب أن تكون قيم التشبعات العاملية، والتي تعتمد على حجم العينة؛ حيث إن العينة المكونة من ٣٥٠ فما فوق فإن القيم المطلوب تحقيقها من التشبعات العاملية هي ٠.٣٠ (Hair et al (2006)؛ بما يشير إلى أنه لو كانت قيم التشبعات $\lambda^2_{i=1}$ لكل المفردات على عواملها أكبر من ٠.٣٠ فإن هذا يعطي مؤشراً للصدق التقاربي للمقياس؛ ذلك النوع من الصدق الذي يعكس مدى تقارب كل المفردات لتقيس نفس العامل الكامن، وسوف تتبنى الباحثة هذا المحك للتحقق من الصدق التقاربي للمقياس؛ لأن حجم العينة ٤٤١ طالبا. ويظهر شكل (٤) السابق قيم $\lambda^2_{i=1}$ للمفردات على عوامل المقياس؛ مما يلاحظ أن قيم "لامدا" لجميع مفردات المقياس تساوي أو أكبر من ٠.٣٠ بما يشير لصدق تقاربي جيد.

ثانياً : ثبات المقياس

فيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس اعتمدت الباحثة على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميغا لمكدونالد McDonald's ω وثبات البنية CR وجدول (١٣) يوضح قيمة ثبات المقياس.

جدول (١٣)

قيم معاملات الثبات

لكل مكون من مكونات مقياس العجز المتعلم (ن=٤٤١)

معامل الثبات		المكونات
CR	McDonald's ω	
٠,٨٧٨	٠,٨٧٨	القصور السلوكي
٠,٨٤٤	٠,٨٥٦	القصور الانفعالي
٠,٨٠٤	٠,٨٠٥	القصور المعرفي
٠,٧٤٠	٠,٧٤٢	القصور الدافعي
٠,٨٩٥	٠,٨٩٧	المقياس ككل

مما يلاحظ على نتائج الجدول (١٣) مدى تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات؛ حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية (٠.٧) أي أن قيم الثبات جميعها قيمة مرضية لثبات المقياس.

تقدير الدرجة على المقياس: يصحح المقياس بحيث تُعطى (٥) درجات للإجابة موافق بشدة، و(٤) درجات للإجابة موافق، و(٣) درجات للإجابة محايد، ودرجتان للإجابة غير موافق، ودرجة واحدة للإجابة غير موافق بشدة، ولما أن كان المقياس مكوناً في صورته النهائية من "٢٢" مفردة؛ ٦ منها (٢٨ - ٤٩ - ٥١ - ٥٣ - ٥٤ - ٥٥) تقيس القصور السلوكي، وبالتالي أعلى درجة على هذا البعد "٣٠" درجة وأقلها "٦" درجات، و٦ مفردات أخرى (٢١ - ٢٥ - ٢٩ - ٣٧ - ٤١ - ٤٥) تقيس القصور الانفعالي؛ وبالتالي أعلى درجة على هذا البعد "٣٠" درجة وأقلها "٦" درجات، و٦ مفردات أخرى (٥ - ١١ - ١٢ - ١٨ - ١٩ - ٣٦) تقيس القصور المعرفي؛ وبالتالي أعلى درجة على هذا البعد "٣٠" درجة وأقلها "٦"، وأربع مفردات أخرى (٣٩ - ٤٣ - ٤٦ - ٥٢) تقيس القصور الدافعي؛ وبالتالي أعلى درجة على هذا البعد "٢٠" درجة وأقلها "٤" درجات. وتصبح الدرجة العظمى على المقياس ككل "١١٠" والدنيا "٢٢" وتشير الدرجات المرتفعة على ارتفاع مستوى العجز المتعلم لدى الطالب، بينما تشير الدرجات المنخفضة لانخفاض مستوى العجز المتعلم لديه.

رابعاً: مقياس التجول العقلي: إعداد الباحثة

بناءً على مسح الدراسات السابقة، اطّلت الباحثة على عدد من المقاييس التي استخدمت في الأدبيات السابقة لقياس التجول العقلي، مثل: (Mrazek et al (2013); Carriere et al (2013); Gray (2016); Sulivan (2016); Salavera, Urcola-Pardo, Usán& Jarie (2017); Mowlem (2019); Lopez(2023); Morillas-Romero, De la Torre-Luque, Mowlem& Asherson (2023); Schubert, Frischkorn, Sadus, Welhaf, Kane& Rummel ومقياس حلمى محمد (٢٠١٩) ومقياس على محمد (٢٠٢٣).

وصف المقياس في صورته المبدئية: تكون المقياس من (٣٢) مفردة في صورته المبدئية، ويجاب عنه من خلال مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، تأخذ الدرجات (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) على الترتيب. تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي؛ بهدف معرفة رأيهم ومدى ملاءمة المفردة للهدف منها، أو لقدرتها على قياس البنية موضع الاهتمام،

ونتيجة لهذا الإجراء تم الإبقاء على جميع المفردات مع القيام ببعض التعديلات اللغوية لبعض المفردات.

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: صدق المقياس

أ: الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

استخدمت الإجراءات السابق ذكرها للتحقق من صدق التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التجول العقلي، ونتيجة هذه الإجراءات حذفت ١٦ مفردة (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١١ - ١٥ - ١٦ - ٢٥ - ٢٧ - ٣٠ - ٣١)، ونتج عن هذه الإجراءات مقياس للتجول العقلي مكون من "١٦" مفردة فسرت نسبة مرتفعة من تباين درجات التجول العقلي قدرها (٥٨.٦١٪) تقريباً. ويعرض جدول (١٤) قيم تشبعات وشيوع المفردات على مقياس التجول العقلي.

جدول (١٤)

قيم تشبعات المفردات على عاملي مقياس التجول العقلي (ن = ٤٤١)

الثاني			الأول		
معامل الشيوع	التشبع	المفردات	معامل الشيوع	التشبع	المفردات
٠,٦٢٥	٠,٧٨٩	١٤	٠,٧٣٥	٠,٦٥٦	٢٢
٠,٦٣٦	٠,٧٧٢	١٠	٠,٧٢٢	٠,٦٤٢	٢١
٠,٦١٦	٠,٧٦٩	١٣	٠,٧٠٢	٠,٦٠٩	٢٤
٠,٥٧٥	٠,٧٥٧	١٢	٠,٦١١	٠,٧٧٩	٢٠
			٠,٦٨١	٠,٦٠٧	٢٣
			٠,٥٧٦	٠,٧٥٦	٢٨
			٠,٥٧١	٠,٧٥٢	٣٢
			٠,٥٥٨	٠,٧٤٧	١٨
			٠,٥٤٤	٠,٧٣٧	٢٦
			٠,٥٣٩	٠,٧٣٣	٢٩
			٠,٥١٦	٠,٧٠٧	١٩
			٠,٥٨٩	٠,٧٠٤	١٧
٢,٤٢٧			٦,٩٥١		
٪١٥,١٧			٪٤٣,٤٤		
٪٥٨,٦١					التباين الكلي
$\chi^2(496) = 7140.02, P<(0.01)$			٠,٩٢٠		
			KMO, Bartlett		

ويلاحظ من نتائج الجدول (١٤) ما يأتي:

١. أن جميع المفردات ذات معاملات شيوع تساوي على الأقل ٠.٥٠.
٢. تشبع على العامل الأول "١٢" مفردة تعكس الانقطاع الإجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية وغير مرتبطة أيضًا بموضوعات المادة الدراسية وتحدث بشكل تلقائي، مثل الاهتمامات الشخصية والتفكير بالمستقبل. فأطلق عليه التجول العقلي غير المرتبط بموضوع.
٣. يتكون العامل الثاني من "٤" مفردات أخرى تعكس الانقطاع الإجباري في الانتباه من الفكرة الرئيسة للمهمة التي يقوم بتنفيذها إلى أفكار أخرى تتعلق بنفس المهمة، وتحدث بشكل تلقائي، مثل تصفح بعض الأوراق للتأكد مما يسمع. أطلق عليه التجول العقلي المرتبط بالموضوع.

ب. الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، قامت الباحثة بحساب الصدق البنائي لمقياس التجول العقلي، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البنائي للمقياس، وجدول (١٥) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (١٥):

أدلة الملاءمة للنموذج الثنائي للمقياس وفقًا
لاستجابات عينة البحث لمقياس التجول العقلي

أدلة الملاءمة							النموذج المفترض
RMSE A	CFI	TLI	IFI	CMIN/df	Df	P	χ^2
٠,٠٧	٠,٩٤٢	٠,٩٣٠	٠,٩٤٢	٢,١٤	٩٩	٠,٠٠١	٣١١,١٧
							الثنائي

مما يلاحظ على نتائج الجدول (١٥):

أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك؛ حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، وعلى الرغم من أن قيمة مربع كاي χ^2 دالة إحصائيًا إلا أن نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية قد بلغت القيمة القطعية، وهي تساوي القيمة "٢.١٤" كما وجد أن قيم مؤشرات PRTIO, PNFI, PCFI هي على التوالي (٠.٧٧٧, ٠.٧٥٧, ٠.٨٢٥) وهي جميعًا أكبر من القيمة القطعية المساوية (٠.٥٠). بما يؤكد مطابقة النموذج الثنائي العامل لمقياس التجول العقلي لبيانات العينة، ويعرض الشكل (٥) النموذج البنائي لمقياس التجول العقلي في صورته النهائية.



بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول (١٦)

قيم أوزان الدرجات على العاملين كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس التجول العقلي

- 447 -

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني، بما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

د. الصدق التقاربي

تم تقدير متوسط التباين المستخلص AVE الذي يمثل مقياسًا للاتساق الداخلي للبنية العاملية، كما أنها تمثل مؤشرًا للصدق التقاربي للبنية العاملية أيضًا. وقد حدد كل من فورنيل، ولازكر (١٩٨١) قيمة قطعية لمؤشر متوسط التباين المستخلص، بحيث إن $AVE > 0.5$ وقد بلغ قيمته للعامل الأول ٠.٦٢٥ والعامل الثاني ٠.٥٦٤، كما أن هذه القيم أقل من معاملات ثبات البنية المبينة في جدول (١٧) التالي؛ مما يشير إلى الصدق التقاربي والتمييزي للمقياس.

ثانياً : ثبات المقياس

فيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثة على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميغا لماكدونالد McDonald's ω وثبات البنية CR و جدول (١٧) يوضح قيمة ثبات المقياس.

جدول (١٧): قيم معاملات الثبات
لكل مكون من مكونات مقياس التجول العقلي (ن=٤٤١)

معامل الثبات		المكونات
CR	McDonald's ω	
٠,٩٣٠	٠,٩٣٣	التجول العقلي الغير مرتبط بالموضوع
٠,٧٩٢	٠,٧٩٦	التجول العقلي المرتبط بالموضوع

مما يلاحظ على نتائج الجدول (١٧) مدى تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات؛ حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية (٠.٧) أي أن قيم الثبات جميعها قيمة مرضية لثبات المقياس.

تقدير الدرجة على المقياس: يصحح المقياس بحيث تعطى (٥) درجات للإجابة موافق بشدة، و (٤) درجات للإجابة موافق، و (٣) درجات للإجابة محايد، ودرجتين للإجابة غير موافق، ودرجة واحدة للإجابة غير موافق بشدة، ولما أن كان المقياس مكوناً في صورته النهائية من "١٦" مفردة؛ ١٢ منها (١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦-٢٨-٢٩-٣٢) تقيس التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، وبالتالي أعلى درجة على هذا

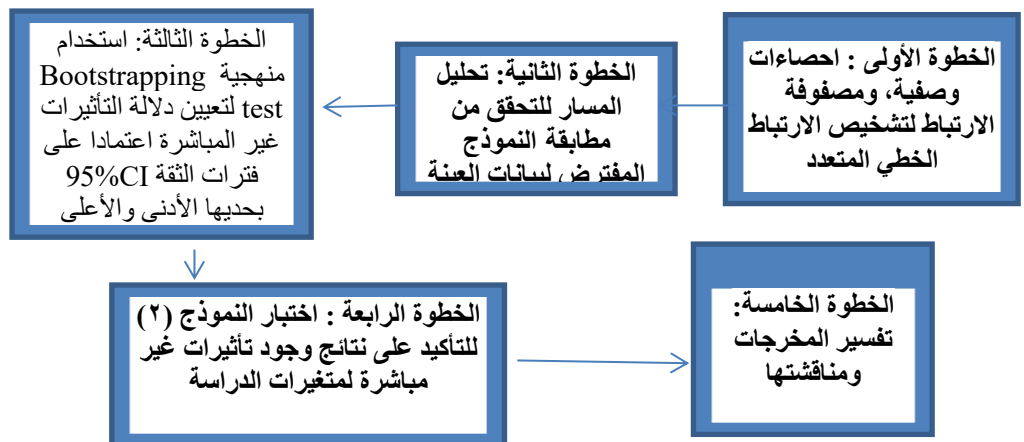
المقياس الفرعي "٦٠" درجة وأقلها "١٢" درجات، وأربعة أخرى (١٠ - ١٢ - ١٣ - ١٤) تقيس التجول العقلي المرتبط بالموضوع؛ وبالتالي أعلى درجة على هذا المقياس الفرعي "٢٠" درجة وأقلها "٤" درجات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية لفحص الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث والتحقق من صحة فروض البحث: (١) التحليل العاملي الاستكشافي بواسطة (SPSS 26)، (٢) التحليل العاملي التوكيدي بواسطة آموس (إصدار ٢٣)، (٣) تحليل المسار بواسطة آموس (إصدار ٢٣)، (٤) ثبات البنية ومعامل أوميغا لماكدونالد McDonald's ω ، (٥) الإحصاءات الوصفية (المتوسط، الوسيط، الانحراف المعياري، معامل الالتواء والتفلطح).

نتائج البحث ومناقشتها

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من وجود تأثيرات مباشرة لكل من الانفعالات الأكاديمية والمناعة النفسية والعجز المتعلم في التجول العقلي، علاوة على استكشاف التأثيرات غير المباشرة لكل من المناعة النفسية والعجز المتعلم في علاقة الانفعالات الأكاديمية بالتجول العقلي لدى عينة من الطلاب المعلمين من طلاب كلية التربية جامعة الفيوم (ن=٣٨٠). وللتحقق من صحة فروض البحث اتبعت الباحثة استراتيجية التحليل على النحو المبين بالشكل (٦):



شكل (٦) استراتيجية التحليل الإحصائي المتبعة لاختبار صحة فروض البحث وتساؤلاتها.

الخطوة الأولى: حساب الإحصاءات الوصفية ومصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات البحث: قبل الشروع في التحقق من صحة فروض البحث أُجرى تحليلًا وصفيًا تمهيدًا لاختبار ما إذا كانت متغيرات البحث المستقلة والتابعة ذات توزيع طبيعي معياري، وتحديد المتوسط والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء والتفلطح لها، علاوة على عرض مصفوفة الارتباطات البينية لمتغيرات البحث، والتحقق من وجود الارتباط الخطي المتعدد Multi collinearity بين المتغيرات المستقلة للبحث اعتمادًا على قيم تضخم التباين VIF، معامل فترات السماح Tolerance، ويعرض جدول (١٨) هذه الإحصاءات الوصفية لدى عينة أساسية من الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الفيوم قوامها (ن=٣٨٠).

جدول (١٨):

الإحصاءات الوصفية ومصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات البحث لدى عينة البحث (ن=٣٨٠)

٦	٥	٤	٣	٢	١	المتغيرات
					-	(١) الانفعالات الأكاديمية الإيجابية
				-	*٠,١٩٦-	(٢) الانفعالات الأكاديمية السلبية
			-	*٠,١٤٦	*٠,٤٣٧	(٣) المناعة النفسية
		-	*٠,٥٧٧-	*٠,٤٣٥	*٠,٢٧٩-	(٤) العجز المتعلم
	-	*٠,٢٦٨-	*٠,٣٩٤	٠,٠٠٣-	*٠,٢٩٧	(٥) التجول العقلي المرتبط بالموضوع
--	٠,٠٨٤	*٠,٣٧٦	٠,٠٩٥-	*٠,٥٦٦	*٠,١٨٥-	(٦) التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع
٣٦,٦١	١٤,٠٦	٥٩,٠٧	٧٦,٩٢	٧٨,٥٥	٨٤,٠٥	المتوسط
٣٦	١٤	٦١	٧٨	٧٩	٨٤	الوسيط
٧,٢٨	٢,٦٦	٩,٦٤	١٠,٩٧	١٦,٢٦	١٠,٩٠	الانحراف المعياري
٠,٠٩٣-	٠,٠٦١	٠,٤٣٩-	٠,١٦٢-	٠,٠٣٧-	٠,٠٣٦-	الالتواء
٠,٠٣٣-	٠,٠٧١-	٠,٠٥٥	٠,٨١٨-	٠,٥١٠-	٠,٤٠٨-	التفلطح
١,٥٦	١,٢١	١,٤٣	-	١,٦٢	١,١٨	VIF
٠,٦٣٨	٠,٨٢٥	٠,٦٩٩	-	٠,٦١٧	٠,٨٤٧	Tolerance
٠,٦٩١						Durbin-Watson

* دالة عند مستوى لالة (٠,٠١)

مما يلاحظ على نتائج الجدول (١٨):

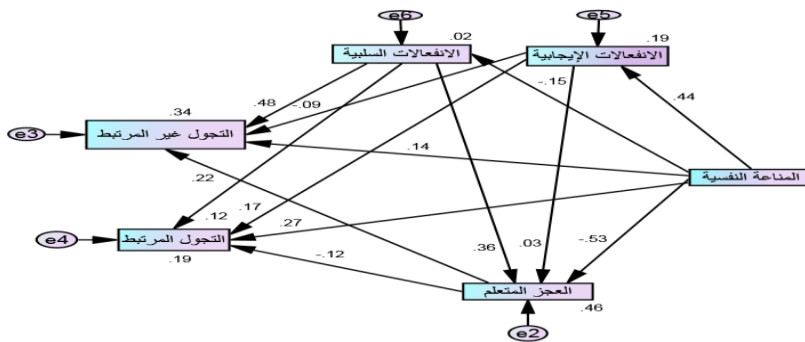
١. تشير نتائج الالتواء والتفطح إلى أن البيانات تتوزع توزيعاً اعتدالياً، وفقاً لقيم الالتواء والتفطح لجميع متغيرات البحث التي تقع في المدى بين موجب وسالب واحد صحيح.
 ٢. كما وجد أن قيم عامل تضخم أو تفطح التباين VIF قد وقعت جميعها دون القيمة "٥" أو "١٠" كقيم مرجعية أشار إليها باحثون مختلفون؛ فالقيم الأكبر من هذه القيم القطعية تشير إلى أن معاملات الانحدار المصاحبة للمتغير قدرت تقديرًا ضعيفًا؛ بسبب أن الوزن المعياري المقدر قد يكون مرتبطاً بدرجة عالية على الأقل بمنبئ آخر في النموذج. إن النتائج التي تم الحصول عليها لقيم VIF تشير إلى أن بيانات البحث الحالي لا تعاني من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد. ويؤكد هذه النتائج مخرجات مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات البحث إذ إن أقصى معامل ارتباط دال إحصائياً هو (٠.٥٧٧)، بينما أقل قيمة لمعامل الارتباط الدال وصلت إلى (٠.١٤٦)؛ وهذا يدعم مرة أخرى عدم وجود ارتباطات عالية تتجاوز القيمة (٠.٩٠) بين متغيرات البحث.
 ٣. تؤكد نتائج مصفوفة الارتباط بين المتغيرات أن البيانات لا تعاني من مشكلات سواء المتعلقة بالارتباط الخطي المتعدد؛ حيث لا توجد ارتباطات بينية تجاوزت قيم ٠.٨٠ فأكثر.
 ٤. إحصاءة Durbin-Watson statistic لاختبار وجود ارتباط متسلسل بين البواقي ٠.٦٩١ وهذه القيمة وقعت ضمن المدى المقبول، بما يشير إلى أن البيانات لا تعاني من مشكلة تسلسل الأخطاء. وبناء على هذه الإحصاءات التمهيدية يمكن الانتقال للخطوة الثانية من التحليل.
- الخطوة الثانية: تنفيذ إجراءات تحليل المسار للتحقق من مطابقة النموذج المفترض لبيانات العينة:

وللتحقق من فروض البحث تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج AMOS(23) لفحص التأثيرات المباشرة وغير المباشرة في النموذج المفترض.

حيث حاولت الباحثة في هذه الخطوة اختبار النموذج النظري conception (شكل ١) المشتمل على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة من خلال تقدير نموذج المسار المفترض (شكل ١) بواسطة تقدير الأرجحية القصوى؛ بهدف التحقق من صحة الفرض الأول ونصه: " يتسم النموذج البنائي المفترض للبحث بأدلة ملائمة جيدة لاستجابات عينة البحث الأساسية. والفرض الثانى الذي ينص" توجد تأثيرات دالة إحصائياً مباشرة وغير مباشرة

لمتغيرات النموذج في التجول العقلي (المرتبط بالموضوع وغير المرتبط به) لدى عينة البحث الأساسية.

ويظهر الشكل (٧) تمثيلاً تخطيطياً للنموذج المفترض الذي يشتمل على تقديرات معيارية للبارامترات الدالة وغير الدالة إحصائياً .



شكل (٧) النموذج المفترض الأساسي للبحث بالشكل (١) المشتمل على التقديرات المعيارية لمتغيرات البحث، والمسارات الدالة وغير الدالة إحصائياً وفقاً لاستجابات عينة البحث.

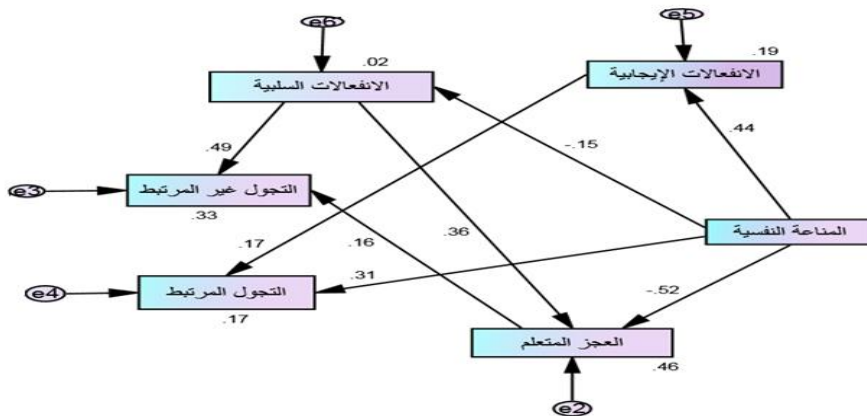
وتم حساب مؤشرات جودة المطابقة والملاءمة الإحصائية لنموذج تحليل المسار النهائي للعلاقات بين المتغيرات والبيانات الفعلية لعينة البحث، وكانت أدلة المطابقة لهذا النموذج غير جيدة؛ حيث لم يؤد توصيف هذا النموذج لتقدير مستوى الاحتمال لدلالة النموذج، وبعمل تعديلات للنموذج السابق من خلال إسقاط المسارات غير الدالة وهي كما مبينة بالجدول التالي:

جدول (١٩):

المسارات غير الدالة في النموذج المفترض وفقاً للشكل (٧)

المسار	B بيتا	SE الخطأ المعياري	الدالة
الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ← العجز المتعلم	٠,٦٢٠	٠,٠٣٧	٠,٥٣٥
الانفعالات الأكاديمية السلبية ← التجول العقلي المرتبط بالموضوع	١,٦٦	٠,٠٠٨	٠,٠٩٥
العجز المتعلم ← التجول العقلي المرتبط بالموضوع	١,٨٦-	٠,٠١٧	٠,٠٦٢
المناعة النفسية ← التجول العقلي الغير مرتبط بالموضوع	١,٩٢-	٠,٠٣٤	٠,٥٥
الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ← التجول العقلي الغير مرتبط بالموضوع	٢,٣٠-	٠,٠٣١	٠,٠٥٢

ووفقاً لحذف هذه المسارات أصبح النموذج (١) الناتج بشكله النهائي كما بالشكل (٨) مطابقاً لبيانات العينة مطابقة جيدة وفقاً لأدلة المطابقة كما بالجدول (٢٠). وقد كانت قيم الاحتمال أكبر من قيمة ألفا (٠.٠٥)، وأصبحت كل المسارات المتبقية دالة إحصائياً، وبناء على حذف هذه المسارات غير الدالة كان النموذج (١) الناتج بشكله النهائي كما بالشكل (٨) مطابقاً لبيانات العينة مطابقة جيدة وفقاً لأدلة المطابقة.



شكل (٨) النموذج النهائي للبحث المشتمل على التقديرات المعيارية لمتغيرات البحث، والمسارات الدالة إحصائياً وفقاً لاستجابات عينة البحث (ن = ٣٨٠)

ويظهر الشكل (٨) النموذج النهائي للبحث المشتمل على التقديرات المعيارية لمتغيرات البحث، والمسارات الدالة إحصائياً وفقاً لاستجابات عينة الدراسة (ن = ٣٨٠). ويوضح جدول (٢٠) مؤشرات وجودة المطابقة للنموذج النهائي بعد التعديلات.

جدول (٢٠)

ملخص بأدلة المطابقة للنموذج البنائي المفترض للبحث في ضوء استجابات عينة البحث (ن = ٣٨٠)

المدى المثالي للمؤشر	أن تكون قيمة χ^2 غير دالة إحصائيًا		٣	أقل من ٠,٠٨	أكبر من ٠,٠٩	أكبر من ٠,٠٩	أكبر من ٠,٠٩	أكبر من ٠,٠٩	أكبر من ٠,٠٩	
	χ^2	P	χ 2/d f	RMSE A	GFI	AGF I	NFI	RFI	CFI	TLI
المؤشر ات	١٤,٠ ٠.٤	٠,٣٩ ٧	٢, ٨	٠,٠٧٣	٠,٩٩ ٧	٠,٩٧ ٩	٠,٩٤ ٧	٠,٩٢ ٣	٠,٩٨ ٢	٠,٩٤ ٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع مؤشرات جودة المطابقة للنموذج تقع في المدى المثالي لها، وذلك من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة، والتي تم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوءها، والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة، حيث كانت النسبة بين كاي تربيع ودرجات الحرية (٢.٨) وكانت هذه القيمة غير دالة إحصائياً؛ مما يدل على عدم وجود فروق بين النموذج وبيانات الدراسة أو البيانات الواقعية، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل (AGFI)، ومؤشر المطابقة المعيارى (NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI) وجميعها وصلت إلى المدى المثالي لها، حيث تشير القيمة المرتفعة في هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة، بالإضافة إلى قيمة معيار (RMSEA) ويعنى الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ تساوى (٠.٠٧٣) وهو ما يعكس جودة المطابقة للنموذج المفترض، ووجود ملائمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث وبيانات العينة الحالية.

بالإضافة إلى ذلك فإن قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (ECVI) قد بلغت (٠.١٤٢) وهي أقل من قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع Saturated Model والتي بلغت قيمة (٠.١٥٦)، وهذا يدل على قبول النموذج حيث يكون المؤشر في المدى المثالي عندما تكون ECVI للنموذج الحالي أقل منها للنموذج المشبع؛

مما يدل على اتساق أداء النموذج عند الانتقال من عينة البحث إلى عينات أخرى، بحيث تنتمي هذه العينات إلى نفس المجتمع.

ومن ثم فالنتائج في مجملها تدعم الفرض الأول للبحث، والذي ينص على وجود ملائمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث وبيانات عينة البحث، كما تعكسها مؤشرات الملاءمة الإحصائية، ولكن بعد التعديلات التي أجريت على النموذج الأول كما ورد في النتائج السابقة.

الخطوة الثالثة استخدام منهجية Bootstrapping test لتعيين دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة اعتمادًا على فترات الثقة 95% CI بحديها الأدنى والأعلى:

استخدمت الباحثة منهجية Bootstrapping Test "إعادة المعاينة" اعتمادًا على فترات الثقة (95% CI) بحديها الأدنى والأعلى. وتشير هذه المنهجية إلى عملية ذاتية التشغيل تستمر دون تدخل خارجي، وهي تقنية مستخدمة على نطاق واسع لتقييم دلالة التأثيرات غير المباشرة، من خلال إنشاء عينة بحجم جديد من العينة الأصلية وتقدير الأثر غير المباشر.

ويوضح جدول (٢١) التأثيرات المباشرة Direct Effects وغير المباشرة Indirect Effects والتأثيرات الكلية Total Effects لمتغيرات البحث في النموذج المساري النهائي، وكذلك استخدام منهجية "إعادة المعاينة" Bootstrapping لتقدير دلالة التأثيرات غير المباشرة لدى عينة البحث الأساسية.

جدول (٢١):

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتها في النموذج المساري السببي النهائي لمتغيرات البحث لدى عينة البحث

R ²	التأثير الكلية	فترات الثقة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة		95% CI للتأثيرات غير المباشرة	غير	التأثير غير المباشر	الخطأ المعياري لتقدير التأثير	قيمة ت	التأثير المباشر	المسار المفترض		
		عليا	دنيا							من	المسار	إلى
٠,١٩١	٠,٤٣٧	-	-	-	-	-	٠,٤٣٧	٩,٤٦	٠,٤٣٧	المناعة النفسية	←	الانفعالات الأكاديمية الإيجابية
٠,٠٢١	- ٠,١٤٦	-	-	-	-	-	٠,٠٧٥	- ٢,٨٧	٠,١٤٦-	المناعة النفسية	←	الانفعالات الأكاديمية السلبية
٠,٤٥٨	- ٠,٥٧٧	٠,٠١٩-	٠,٠٧٩-	دالة	الانفعالات الأكاديمية السلبية	٠,٠٥٢-	٠,٠٢٣	- ١٣,٧	٠,٥٢٤-	المناعة النفسية	←	العجز المتعلم
	٠,٣٥٨	-	-	-	-	-	٠,٠٣٣	٩,٣٦	٠,٣٥٨	الانفعالات الأكاديمية السلبية	←	العجز المتعلم
٠,١٧٠	٠,٣٨٣	٠,٠٢٩	٠,٠٠٩	دالة	الانفعالات الأكاديمية الإيجابية	٠,٠٧٤	٠,٠١٢	٥,٩٨	٠,٣٠٩	المناعة النفسية	←	التجول العقلي المرتبط بالموضوع
	٠,١٧٠	-	-	-	-	-	٠,٠١٣	٣,٣١	٠,١٧٠	الانفعالات الأكاديمية الإيجابية	←	التجول العقلي المرتبط بالموضوع
٠,٣٣٣	٠,٥٤٥	٠,٠٤٣	٠,٠١١	دالة	العجز المتعلم	٠,٠٥٨	٠,٠٢١	١٠,٥ ٧	٠,٤٨٧	الانفعالات الأكاديمية السلبية	←	التجول العقلي المرتبط بالموضوع
	٠,١٦٣	-	-	-	-	-	٠,٠٣٥	٣,٥١	٠,١٦٣	العجز المتعلم	←	التجول العقلي المرتبط بالموضوع
	٠,١٦٥	٠,٠٦٤-	٠,١٦١-	دالة	الانفعالات الأكاديمية السلبية	٠,١٦٥-	-	-	-	المناعة النفسية	←	التجول العقلي المرتبط بالموضوع

يتضح من نتائج الجدول السابق لتحليل المسار أن:

١. يبين تحليل المسار أن ٣٣٪ ($R^2 = 0.33$) من التباين في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع قد فسر بواسطة الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية، والسلبية) والمناعة النفسية والعجز المتعلم بتأثيراتهم المباشرة وغير المباشرة.
٢. كما يبين تحليل المسار أن ١٧٪ ($R^2 = 0.17$) من التباين في التجول العقلي المرتبط بالموضوع قد فسر بواسطة الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والمناعة النفسية بتأثيراتهم المباشرة وغير المباشرة.

٣. التأثيرات المباشرة:

(أ) يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للمناعة النفسية في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية؛ حيث كان معامل التأثير = (٠,٤٣) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذا يشير إلى أنه كلما كانت المناعة النفسية لدى الطالب المعلم مرتفعة، زادت الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لديه.

(ب) يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للمناعة النفسية في التجول العقلي المرتبط بالموضوع؛ حيث كان معامل التأثير = (٠,٣٠) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذا يشير إلى أنه كلما كانت المناعة النفسية لدى الطالب المعلم مرتفعة، زاد انخراطه واندماجه في المهمة الأكاديمية الراهنة وزاد تجوله العقلي فيها.

(ت) يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للانفعالات الأكاديمية السلبية في العجز المتعلم؛ حيث كان معامل التأثير = (٠,٣٥) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذا يشير إلى أنه كلما شعر الطالب بالملل والقلق واليأس في المهام الأكاديمية، زاد شعوره بالعجز المتعلم.

(ث) يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للانفعالات الأكاديمية الإيجابية في التجول العقلي المرتبط بالموضوع؛ حيث كان معامل التأثير = (٠,١٧) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذا يشير إلى أنه كلما شعر الطالب المعلم بالاستمتاع والامل والفخر في المهام الأكاديمية، زاد انخراطه واندماجه في المهمة الأكاديمية الراهنة وزاد تجوله العقلي فيها.

(ج) يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للانفعالات الأكاديمية السلبية في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع؛ حيث كان معامل التأثير = (٠,٤٨) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذا يشير إلى أنه كلما شعر الطالب المعلم بالقلق واليأس والخلل في المهام الأكاديمية، انشغل تفكيره في أمور شخصية ليس لها علاقة بالمهمة الأكاديمية الراهنة.

(ح) يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا العجز المتعلم في التجول العقلي الغير مرتبط بالموضوع؛ حيث كان معامل التأثير = (٠,١٦) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد شعور الطالب المعلم بالعجز والقصور في

المهام الأكاديمية، انشغل تفكيره في أمور شخصية ليس لها علاقة بالمهمة الأكاديمية الراهنة.

(خ) يوجد تأثير مباشر سالب دال إحصائياً للمناعة النفسية في الانفعالات الأكاديمية السلبية؛ حيث كان معامل التأثير = (-0.14) وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.01) ، وهذا يشير إلى أنه كلما كانت المناعة النفسية لدى الطالب المعلم مرتفعة، قلت الانفعالات الأكاديمية السلبية لديه.

(د) يوجد تأثير مباشر سالب دال إحصائياً للمناعة النفسية في العجز المتعلم؛ حيث كان معامل التأثير = (-0.52) وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.01) ، وهذا يشير إلى أنه كلما كانت المناعة النفسية لدى الطالب المعلم مرتفعة، قل شعوره بالقصور والعجز في التعلم.

٤. التأثيرات غير المباشرة:

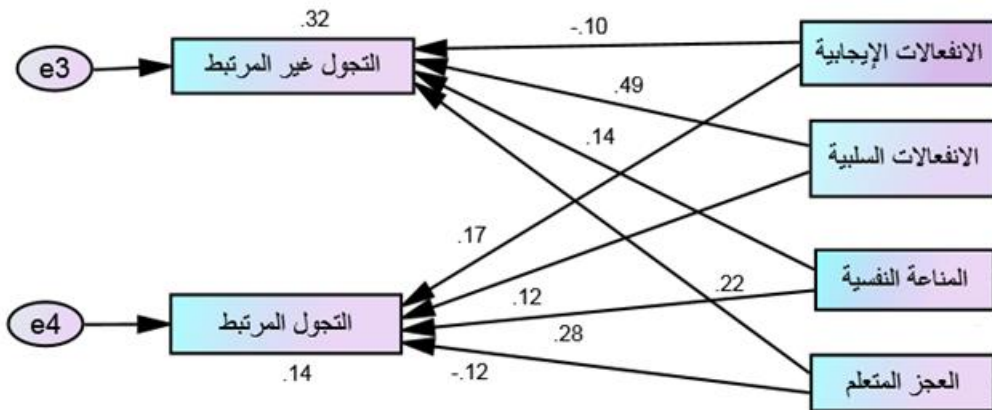
(أ) تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً للمناعة النفسية في التجول العقلي المرتبط بالموضوع عبر الانفعالات الأكاديمية الإيجابية؛ حيث كان معامل المسار = (0.074) ودال إحصائياً عند مستوى (0.01) ، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت ثقة الطالب المعلم بنفسه وزادت مرونته وصموده النفسي وقدرته على حل المشكلات، زاد شعوره بالاستمتاع والأمل والفخر في المهام الأكاديمية؛ ومن ثم يزداد انخراطه واندماجه في مهام التعلم.

(ب) تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً للانفعالات الأكاديمية السلبية في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع عبر العجز المتعلم؛ حيث كان معامل المسار = (0.058) ودال إحصائياً عند مستوى (0.01) ، وهذا يشير إلى أنه كلما شعر الطالب المعلم بالقلق واليأس والخجل الأكاديمي، زاد شعوره بالقصور والعجز في المهام الأكاديمية؛ ومن ثم يجول بعقله في أمور شخصية بعيدة عن المهام الأكاديمية الراهنة.

(ت) تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائياً للمناعة النفسية في العجز المتعلم عبر الانفعالات الأكاديمية السلبية؛ حيث كان معامل المسار = (-0.052) ودال إحصائياً عند مستوى (0.01) ، وهذا يشير إلى أنه كلما قلت ثقة الطالب

المعلم بنفسه وقل شعوره بالصمود النفسي وقدرته على حل المشكلات، زاد شعوره بالقلق والغضب واليأس والخجل في المهام الأكاديمية؛ ومن ثم يزداد شعوره بالعجز المتعلم. (ث) تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائياً للمناعة النفسية في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع عبر الانفعالات الأكاديمية السلبية؛ حيث كان معامل المسار = (-0.165) ودال إحصائياً عند مستوى (0.001) ، وهذا يشير إلى أن كلما قلت المناعة النفسية لدى الطالب المعلم زاد شعوره بالقلق واليأس والخجل في مهام التعلم؛ مما يزيد من شروذ ذهنه وتفكيره في أمور شخصية ليس لها علاقة بمهام التعلم الراهنة.

الخطوة الرابعة من التحليل: اختبار النموذج (٢) بشكل (٩) للتأكيد على دلالة التأثيرات غير المباشرة فقط بتقدير الأرجحية القصوى:



شكل (٩) التقديرات المعيارية للنموذج (٢) المشتمل على التأثيرات مباشرة فقط

أظهرت نتائج هذا النموذج أدلة مطابقة سيئة كما موضحة بالجدول (٢٢).

جدول (٢٢)
ملخص بأدلة المطابقة للنموذج (٢) المشتمل على تأثيرات مباشرة فقط

المؤشر	χ^2	DF	CMIN/DF	TLI	RMSEA	CFI	NFI	RFI	IFI
قيمتة	٣٣٩,١٤	٧	٤٨,٤٥	٠,٢٥٥	٠,٣٥٤	٠,٤١٤	٠,٤١٧	٠,٢٤٨	٠,٤٢٣
القيمة المرجعية	دالة		أقل من ٥	٠,٩٠ فأكثر	٠,٠٨	٠,٩٠ فأكثر	٠,٩٠ فأكثر	٠,٩٠ فأكثر	٠,٩٠ فأكثر

يتضح من مقارنة نتائج النموذج المعدل بجدول (٢٠) مع نتائج جدول (٢٢) للنموذج (٢) أن أدلة المطابقة للنموذج سيئة، كما أن النموذج النهائي بشكل (٨) بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة يطابق البيانات بصورة أفضل مقارنة بالنموذج (٢) بشكل (٩) المشتمل على تأثيرات مباشرة فقط؛ وبالتالي فإن الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية والسلبية) والمناعة النفسية والعجز المتعلم لهم تأثير مباشر وغير مباشر في التجول العقلي (المرتبط بالموضوع وغير المرتبط به) للطلاب المعلمين.

الخطوة الخامسة من التحليل: مناقشة نتائج الدراسة:

يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها البحث الحالي فيما يأتي:

- ١- تؤثر كل من المناعة النفسية تأثيراً مباشراً دالاً موجباً في التجول العقلي المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث.
- ٢- تؤثر الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تأثيراً مباشراً دالاً موجباً في التجول العقلي المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث.
- ٣- تؤثر الانفعالات الأكاديمية السلبية تأثيراً مباشراً دالاً موجباً في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث.
- ٤- يؤثر العجز المتعلم تأثيراً مباشراً دالاً موجباً في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث.
- ٥- تؤثر المناعة النفسية تأثيراً مباشراً دالاً موجباً في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى عينة البحث.
- ٦- تؤثر المناعة النفسية تأثيراً مباشراً دالاً سالباً في الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى عينة البحث.
- ٧- تؤثر الانفعالات الأكاديمية السلبية تأثيراً مباشراً دالاً موجباً في العجز المتعلم لدى عينة البحث.
- ٨- تؤثر المناعة النفسية تأثيراً مباشراً دالاً سالباً في العجز المتعلم لدى عينة البحث.
- ٩- تؤثر المناعة النفسية تأثيراً غير مباشر موجب دالاً عبر الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في التجول العقلي المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث.
- ١٠- تؤثر المناعة النفسية تأثيراً غير مباشر سالباً دالاً عبر الانفعالات الأكاديمية السلبية في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث.

١١- تؤثر الانفعالات الأكاديمية السلبية تأثيرًا غير مباشر موجبًا دالًا عبر العجز المتعلم في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث.

١٢- تؤثر المناعة النفسية تأثيرًا غير مباشر سالبًا دالًا عبر الانفعالات الأكاديمية السلبية في العجز المتعلم لدى عينة البحث.

تبدأ الباحثة بتفسير التأثيرات المباشرة في النموذج؛ حيث توصلت نتائج البحث الحالي إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للمناعة النفسية في التجول العقلي المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث، والذي يشير إلى أنه عندما يتمتع الطالب المعلم بمستوى مرتفع من المرونة والصمود أمام العقبات والتحديات ويكون واثقًا بنفسه وبقدرته على حل المشكلات المختلفة؛ فيؤدي ذلك إلى زيادة انخراطه واندماجه في المهمة الأكاديمية الراهنة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Wang, 2023) ودراسة Wang, Huang & Qu (2023) ودراسة أحمد سمير (٢٠٢٤)، كما اتفقت مع نتائج دراسة Deng, Shi, Zhang, (2023) ودراسة Zheng, Liu, Zhou & Wang (2022) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة النفسية (كبعد من أبعاد المناعة النفسية) والتجول العقلي، إلا أن هذه الدراسة اختلفت مع نتائج البحث الحالي حيث أظهرت نتائجها وجود تأثير غير مباشر للتجول العقلي على المرونة النفسية من خلال الملل.

ويمكن للباحثة تفسير هذه النتيجة من خلال دور المناعة النفسية في ضوء ما ذكره كل من (Gilbert, Pinel, Wilson, Blumberg & Wheatley, 1998, 619) الذي أكد أهمية دور المناعة النفسية في مساعدة الأفراد في تحويل الفشل إلى نجاح، والإصلاح المستمر والشامل وليس المؤقت؛ أي مواجهة الأحداث السلبية في المستقبل، والتبرير العقلاني المنطقي، والتفكير الإيجابي، ومقاومة الأفكار والتوقعات السلبية.

وترى الباحثة أن الطالب الذي يتمتع بمناعة نفسية مرتفعة، يمتلك مرونة نفسية عالية وقدرة كبيرة على حل أي مشكلة تواجهه أثناء أداء المهام الأكاديمية، وقدرة على وضع خطط واقعية وتنفيذها، والنظرة الإيجابية للذات وثقته في قدراته وإمكاناته الشخصية، وكل هذا يشجعه على التركيز على اللحظة الحالية؛ مما يقلل من احتمال شرود ذهنه في أفكار غير منتجة، فالمناعة النفسية تسمح له بمراقبة أفكاره دون الانخراط فيها، أي أنه يجول بذهنه إلى أفكار أخرى قد تكون هذه الأفكار مرتبطة بالمهمة ومفيدة ومبدعة، فكلما زادت المناعة النفسية لدى الطالب المعلم؛ أدى ذلك إلى زيادة إمكانية أن يجول بعقله وينتج العديد من الأفكار

الإبداعية والجديدة والنافعة، وهذه الأفكار مرتبطة ومتصلة بالمهمة التي يقوم بتنفيذها، فوجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية يجعل الطالب المعلم قادرًا على حل المشكلات التي تواجهه دون تعب أو ملل وتدعم قدرته على المواجهة النشطة؛ حيث تكون لديه الثقة في نفسه وبقدرته على حل مشكلاته والتخطيط الجيد لها نحو تحقيق الأهداف المرجوة. ويتفق هذا مع النتائج التي توصلت إليها دراسة أحمد سمير (٢٠٢٤) التي توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين المرونة النفسية والتجول العقلي المرتبط بالموضوع.

وعن وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للانفعالات الأكاديمية الإيجابية في التجول العقلي المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للانفعالات الأكاديمية السلبية في التجول العقلي الغير مرتبط بالموضوع لدى عينة البحث، والذي يشير إلى أنه عندما كلما امتلك الطالب المعلم انفعالات أكاديمية إيجابية كالاستمتاع بالتعلم والأمل والفخر أثناء المهام الأكاديمية، كان التجول العقلي لديه مرتبطًا بالمهمة التي يؤديها، في حين أنه كلما كانت الانفعالات الأكاديمية التي يشعر بها الطالب سلبية وزاد شعوره بالغضب والقلق والتوتر واليأس أثناء المهام الأكاديمية، شرد ذهنه وانخرط تفكيره في أمور شخصية غير مرتبطة بالمهمة الأكاديمية التي يؤديها فتكون بعيدة كل البعد عن هذه المهمة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (Pekrun et al 2002) التي أظهرت نتائجها أن الانفعالات الأكاديمية السلبية تؤدي إلى تشتت الانتباه وتصرف الطالب عن أداء المهمة الراهنة والغوص في أحلام اليقظة، بالإضافة إلى انخفاض الاهتمام والدافع؛ مما يؤثر في الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطالب. ودراسة Carriere, Cheyne, & (2008) ودراسة Smilek (2008) ودراسة Killingsworth & Gilbert (2010) ودراسة Smallwood, (2009) ودراسة Fitzgerald, Miles & Phillips (2013) ودراسة Mooneyham & Schooler (2013) حيث توصلت نتائجهم إلى ارتباط التجول العقلي بالمزاج السلبي، فيرتبط التجول العقلي ارتباطًا إيجابيًا بالملل والاكنتاب والغضب واليأس الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن الطالب ذا التجول العقلي يميل إلى التفكير في شيء غير سار، وأن المثيرات السلبية كالقلق والخوف والتوتر والمثيرات الداخلية الأخرى يمكن أن تحدث التجول العقلي، مثلها في ذلك مثل المثيرات الإيجابية كالفرح والتفكير الإيجابي في الأحداث. كما تتفق هذه النتيجة - أيضًا - مع نتائج دراسة يوسف محمد وعايض عبدالله (٢٠٢١) ودراسة علاء سعيد وإيمان عوض (٢٠٢٣)

حيث أظهرت نتائجهم أن الانفعالات الأكاديمية سواء كانت إيجابية أو سلبية لها تأثير مباشر موجب على التجول العقلي لدى الطلاب.

ويمكن للباحثة تفسير وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للانفعالات الأكاديمية السلبية في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث في أن البيئة التعليمية لا توفر الأمن الانفعالي للطلاب المعلم، وتجعله يشعر بالغضب والقلق والتوتر واليأس والخجل في علاقاته مع الآخرين، والذي بدوره ينعكس على تركيزه في المواقف الأكاديمية؛ فيقل تحصيله، والذي من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص وفقدان الثقة بنفسه وبقدراته، فكل هذه الانفعالات السلبية التي يشعر بها الطالب تجعله يلجأ إلى تشتت ذهنه للهروب من هذه الانفعالات السلبية التي تشعره بالانزعاج وعدم الراحة عن طريق التجول العقلي الذي يجعله يصرف ذهنه عن هذه الانفعالات والأفكار، لذلك فهذه الانفعالات السلبية التي يشعر بها لها أثر سلبي على تعلمه واندماجه الأكاديمي، فتسمح بمزيد من التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، فضلاً عن أن الانفعالات الأكاديمية السلبية تمثل نوعاً من المزاج السلبي الذي يؤثر على تركيز الطالب أثناء القيام بالمهام المكلف بها، وفي المقابل فإن ارتفاع مستوى التجول العقلي ينتج عنه المزيد من تحويل بؤرة الانتباه وتشتت الانتباه بعيداً عن المهمة الحالية إلى أفكار داخلية ذاتية التوليد، والذي بدوره يؤدي إلى انفصال الطالب عن العالم الخارجي وكذلك انقطاع أو توقف التركيز عن المهمة الحالية، من خلال التفكير غير المرتبط بالمهمة وعدم القدرة على الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة؛ مما يترتب عنه الشعور بالغضب والقلق والخجل والملل واليأس الأكاديمي. وهذا هو ما أشارت إليه سهاد المللى (٢٠١٠، ١٤٧) حيث أكدت أن الانفعالات السلبية مثل الغضب والقلق والإحباط التي يشعر بها الطلاب أثناء تعلمهم لها أثر سلبي على تعلمهم واندماجهم الأكاديمي؛ حيث تسمح بمزيد من التجول العقلي لديهم، وهو أيضاً ما أكدته نتائج بعض الدراسات كدراسة (Kim&Hodegs, 2012) ودراسة (Lam,Chen, zhang& liang, 2015) حيث أظهرت نتائجهم أن الحالة الانفعالية للطلاب تؤثر على معظم العمليات المعرفية التي تسهم في التعلم مثل الانتباه والإدراك والتفكير، واتخاذ القرار وعمليات الذاكرة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Buric& Soric, 2012) من أن الانفعالات الأكاديمية الممتعة تؤدي إلى مستويات أعلى من المشاركة السلوكية والمعرفية وإلى أداء أكاديمي أفضل، في حين أن الانفعالات الأكاديمية غير السارة تؤدي إلى مستويات أقل من

دافعية التعلم والتنظيم الخارجي للتعلم، ومن ثم ضعف الأداء الأكاديمي؛ فالانفعال الأكاديمي السلبي يقلل من مستوى التركيز والانتباه في أداء المهمة الحالية والتركيز على اهتمامات شخصية غير مهمة (Smallwood, Fitzgerald, Miles & Phillips, 2009).

ومن ثم، يمكن للباحثة - أيضًا - تفسير هذه النتيجة في ضوء ما افترضه Kruger et al أنه يمكن استخدام التجول العقلي المرتبط بالموضوع كآلية للتكيف بتحويل الحالة المزاجية من الحالة السلبية إلى الإيجابية أو الهروب من الحالة السلبية، كما أشار Vannucci (2022) إلى أن التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لا يعد ظاهرة تكيفية، ولكنه يعزز ظهور عوامل الضعف والإبقاء عليها والمتمثلة في اليأس والتوتر والاجترار والقلق، والتي من المحتمل أن تؤدي إلى ظهور أعراض الاكتئاب (في: شيماء سيد، ٢٠٢٤، ٩١٠).

كما يمكن تفسير وجود تأثير مباشر للانفعالات الأكاديمية في التجول العقلي في ضوء ما أشار إليه حلمي الفيل (٢٠١٨) من أن الانفعالات الأكاديمية السلبية مصدر أساسي من مصادر التجول العقلي، وفي ضوء ما أشار إليه Seli, Beaty, Marty-Dugas & Smilek (2019) من أن الطلاب الذين يخطرطن بشكل متكرر في التجول العقلي غير المقصود هم أكثر عرضة للقلق والتوتر وأن التجول العقلي المتعمد قد يخفف من الاضطرابات الانفعالية كالقلق والتوتر، حيث توصلت نتائج دراستهم إلى وجود ارتباط إيجابي للتجول العقلي غير المتعمد بالاضطرابات الانفعالية (الاكتئاب والقلق والتوتر) ووجود ارتباط سلبي للتجول العقلي المتعمد والتوتر والقلق.

أما عن وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للعجز المتعلم في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لدى عينة البحث، فتفسر الباحثة ذلك في أن الطالب الذي يشعر بالقصور والعجز في التعلم يزداد شعوره بعدم القدرة على تجاوز الصعوبات وانخفاض الدافع لديه؛ ومن ثم الاستسلام للمعوقات لاعتقاده بتدني قدرته وتدني كفاءته الذاتية وفقدان السيطرة على التحكم في الأحداث بالرغم من امتلاكه المهارات والمعارف اللازمة، فينسحب من الأنشطة الأكاديمية ويعزف عن بذل الجهد ويتكاسل عن إجراء المحاولات عند تعرضه للعقبات في المواقف التعليمية أو عندما يواجه مواقف ضاغطة؛ مما يعكس تدنيًا شديدًا في دافعيته في دفعه ذلك في التفكير في أشياء ليس لها علاقة بمهام التعلم؛ مما يؤدي به إلى الفشل في أداء المهام التعليمية ويعزز لديه سلوكيات العجز المتعلم وما ينتج عنه من عدم ثقته في قدراته وتوقعه للفشل المستمر مهما بذل من جهد. وهذا هو ما أشار إليه Seligman من أن هذا

العجز المتعلم يظهر في سلوك المتعلمين داخل قاعات الدراسة، وتظهر أعراضه في الخوف من المحاولة والغضب والقلق والفوضوية والتسويق وعدم القدرة على العمل وقصور الانتباه وتشتته بعيداً عن المهمة (السيد محمود، ٢٠٠٩، ١٢).

واتفقت مع هذه النتيجة النتائج التي توصلت إليها دراسة (Hollis & Was (2016) التي أظهرت وجود علاقة موجبة بين العجز المتعلم والتجول العقلي، في حين اختلفت معها جزئياً نتائج دراسة أيمن حصافي وحسين محمد (٢٠٢٤) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التجول العقلي والعجز المتعلم، إلا أنها توصلت إلى وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للتجول العقلي في العجز المتعلم، وهو ما خالف نتائج البحث الحالي الذي توصل إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للعجز المتعلم في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع.

أما عن وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للمناعة النفسية في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى الطلاب المعلمين، ووجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً للمناعة النفسية في الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى الطلاب المعلمين، فتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة إحسان نصر (٢٠٢٢) ودراسة عصام مبروك (٢٠٢٤) التي توصلت إلى دور المناعة النفسية في تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية، وأشارت نتائجهم إلى أن البرنامج القائم على المناعة النفسية كان فعالاً في تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى الطلاب، كما أكدت نتائج دراسة عاصم مبروك (٢٠٢٤) وجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية لدى الطالب قلل من القلق والتوتر وساعد على التكيف، بالإضافة إلى وجود جهاز المناعة قد ساعد على ضبط النفس والالتزان لديه والتحكم في مشاعره وتوجيهه إلى حسن التعامل مع الضغوط والمؤثرات البيئية، بالإضافة إلى تحديد أهداف واقعية والسعى المستمر لتحقيقها؛ مما ساعد على تحسين حالتهم النفسية؛ ومن ثم خفض الانفعالات الأكاديمية السلبية لديهم.

ويمكن للباحثة تفسير هذه النتيجة من خلال دور المناعة النفسية؛ فهي إمكانية الفرد حماية نفسه من المشاعر السلبية والتأثيرات السلبية المحتملة للصعوبات والضغوط والإحباطات والتي ترتبط بالقلق واليأس والتوتر والغضب والتخلص من هذه المشاعر السلبية بالتحسين النفسي باستخدام الموارد الذاتية والإمكانات الكامنة في شخصيته كثقته بنفسه ومثابرتة وتحديه وصموده وصلابته، وقدرته على حل المشكلات وتكيفه مع البيئة، فالمناعة هي القوى

المحركة التي تسمح له بالتغلب على التحديات والضغوطات وتحقيق النجاح وحسن التعامل مع الضغوط، وفي الوقت ذاته استبدال المشاعر والأفكار السلبية بمشاعر وأفكار إيجابية قادرة على حمايته وجعله يحدث توازنًا ما بين التحديات التي يواجهها في بيئته وبين المطاب النفسية الداخلية. وهذا هو ما أكدته نتائج دراسة فاطمة عبد الخالق وأحمد على ونور محمد وداليا يسرى (٢٠٢٢) والتي أكدت دور المناعة النفسية في تعزيز العمليات الانفعالية والتفاعلية لدى الطلبة وخلق سوحيات واستجابات إيجابية عند مواجهة مواقف ضاغطة تصبح خبرات جديدة مكتسبة وتعزيز التفاؤل والتصور الإيجابي عن الحياة. وأكد ذلك أيضًا كل من حسنية محمد ومحسن رمضان (٢٠٢٢، ١٥١) حيث أكدوا أن المناعة النفسية نظام نفسي وقائي يمكن الطالب من تعزيز وتقوية الذات لمواجهة المشكلات والأزمات والضغوط التي يواجهها وما ينتج عنها من أفكار ومشاعر سلبية واستبدالها بالتفكير الإيجابي والتفاؤل والمقاومة وزيادة الدافعية وإدارة الانفعالات والالتزان الانفعالي. ومن ثم فالمناعة النفسية تؤدي العديد من المهام والأدوار الجوهرية التي تمكن الفرد على التمكن من التحديات والدفاع عن الذات ضد الأزمات والمخاطر النفسية والتهديدات وحماية الذات من الاضطرابات النفسية والتكيف مع المتغيرات البيئية المختلفة. كما أنها تساعد على تحقيق التوازن النفسي والصحة النفسية؛ مما يؤدي إلى تقوية مناعة الجسم ضد المشكلات النفسية، والتقليل من معدلات التوتر والقلق؛ فيشعر الفرد من خلالها بكفاءة حياته النفسية (Vasile, 2020, 1).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الطلاب ذوي المناعة النفسية المرتفعة؛ حيث إنهم يتمتعون بالقدرة على تبني استراتيجيات تكيفية من أجل مواجهة المشكلات والتعامل معها مثل بذل المزيد من الوقت والجهد لحل هذه المشكلات. فيتسم ذوو المناعة النفسية المرتفعة بقدرتهم على التفكير بإيجابية في مواقف المحن والأزمات، ويشعرون بالسعادة والأمل والإقبال على الحياة، ويتمتعون بالمرونة الفكرية والقدرة على تحمل المسؤولية (حنان السيد، ٢٠٢٠، ١١٧). في حين يتسم منخفضو المناعة النفسية بارتفاع قابليتهم للإيحاء، ويفتقدون القدرة على التحكم الذاتي، ويشعرون باليأس والتوتر والقلق والوحدة النفسية ويستسلمون للفشل، ويفقدون الشعور بالسعادة والمتعة في الحياة، كما يتصفون بالانغلاق والجمود الفكري (عصام محمد، ٢٠١٣، ٨٢٥).

وترجع الباحثة هذه النتيجة لنظرية التحكم - القيمة ل (Pekrun (2006 والتي تفسر الانفعالات الأكاديمية، حيث أكد Pekrun في هذه النظرية أن الانفعالات الأكاديمية تنشأ

نتيجة تقييمات التحكم وتقييمات القيمة، أي أن انفعالات الطلاب تتأثر بإدراكاتهم عن الكفاءة والتحكم والقيمة خلال قيامهم بالأنشطة الأكاديمية والنواتج وكذلك تقديراتهم لقيمة هذه الأنشطة والنواتج، كما تؤكد هذه النظرية أن اعتقاد الطالب بأنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات يمكن اعتبارها بمثابة منبئات عن تلك الانفعالات الأكاديمية (Pekrun, 2005, 499). فتقييم الطالب الذاتي لإمكاناته وقدراته وإدراكه لمفهوم الذات وثقته بنفسه وقدرته على حل المشكلات وصموده أمام الصعوبات في أداء المهام الأكاديمية المطلوبة، يجعله يشعر بانفعالات إيجابية في مواقف التعلم كالاستمتاع عند شعوره بإمكانية إتقان مادة التعلم أثناء أداء المهام الأكاديمية، والاستمتاع بما يبذله من جهد في أداء هذه المهام الأكاديمية، ويكون لديه أمل في تحقيق أهدافه وغاياته، كما يفخر بكل ما يصل إليه من نتائج ويفخر بإنجازاته وبقيمته الذاتية، فضلاً عن أمله في قدرته على الأداء بشكل جيد في المهام الأكاديمية.

ويمكن للباحثة تفسير هذه النتيجة -أيضاً- في ضوء ما أكدته Dubey & Shahi (2011, 10) حيث أكدوا أن تمتع الطالب بمناعة نفسية يعمل على حمايته من المشاعر السلبية التي ترتبط بالضغوط والقلق والغضب والتوتر والتشاؤم وغيرها من الاضطرابات والأزمات النفسية التي يواجهها في حياته بصفة عامة وفي حياته الأكاديمية بصفة خاصة. فالمناعة النفسية ذات أهمية في وقاية الفرد من الأمراض النفسية وتساعد في مواجهة مصاعب الحياة، وتحسن من استثمار طاقاته بالتعامل مع المواقف الضاغطة، وتزيد من قدرته على تحمل الصعوبات وما يرتبط بها من تأثيرات نفسية سلبية؛ كالغضب واليأس والتشاؤم والعدوانية وهو ما أكدته Seery (2011, 1605). كما تساعد الفرد على التفسير المنطقي للمشاعر السلبية واستعادة التوازن الانفعالي وتحمل الضغوط بدون صراعات (أمانى عادل، ٢٠١٩، ٥٩). كما أكدت نتائج دراسة Hassan (2021) دور المناعة النفسية في التفكير المنطقي والتفائل والتحكم في الانفعالات وإدارتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Novontny & Jan (2011) التي توصلت إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الصمود (كبعد من أبعاد المناعة النفسية) يستخدمون انفعالات أكاديمية إيجابية للابتعاد عن الخبرات المؤلمة وإعادة التوازن؛ مما ينتج عنه تقدير إيجابي للذات، كما تكسبهم المناعة النفسية المرتفعة انفعالات الأمل والتفائل والاستمتاع.

وعن وجود تأثير مباشر موجب للانفعالات الأكاديمية السلبية في العجز المتعلم لدى عينة البحث، فكلما شعر الطالب المعلم بالتوتر من متطلبات المهام الأكاديمية والملل أثناء التدريس والخل عند تقصيره في مهمة ما أو إخفاقه في الالتزام بتعليمات المعلم أو حصوله على درجات منخفضة، ويشعر باليأس عند عدم قدرته على تذكر معلومة أو توجيه أسئلة يصعب عليه إجابتها، أو يشعر بالملل عندما تنفذ طاقته للقيام بالأنشطة المرتبطة بالدرس، أو عند عجزه عن التركيز، ويظهر عليهم القلق عندما يجد صعوبة في موضوع ما أو يحصل على درجات منخفضة عندما يشعر بنقص دافعيته وعدم رغبته بالمشاركة في أى موقف أكاديمي وزاد انسحابه من هذه المواقف الأكاديمية - زاد شعوره بالفشل والعجز المتعلم. واتفقت هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة Pekrun, Lichtenfeld, March, Murayama & Goetz (2017) حيث أكدت أن الانفعالات الأكاديمية السلبية تعمل على توقف الدافع الداخلي للتعلم ورفض اكتساب المعلومات داخل الصف الدراسي أو خارجه، وقد ينتهي الأمر بالطالب إلى ترك العملية التعليمية نهائياً. ونتائج دراسة Wang, Zhang, & Zhang (2018) التي توصلت إلى وجود أثر إيجابي ودال إحصائياً للانفعالات الأكاديمية الإيجابية في الحد من العجز المتعلم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء نظرية التحكم - القيمة ل(Pekrun (2006، التي تفترض أن الانفعالات الأكاديمية تؤثر على دافعية الطلبة للتعلم، وعلى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم ومصادر المعرفة؛ ومن ثم تؤثر على تحصيلهم (Pekrun, Frenzel & Goetz, 2007, 15)، فضلاً عن أن الانفعالات الأكاديمية السلبية تخفض الدافعية والجهد المبذول في التعلم، وتحفز الطلاب على التعلم بطرق تعتمد على عوامل دافعية خارجية، بدلاً من الاعتماد على عوامل دافعية داخلية (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). كما تفترض نظرية التحكم - القيمة أن المستوى المرتفع للانفعالات الأكاديمية الإيجابية يعد جوهرياً ومهماً لزيادة التحكم والقيمة المدركين للأنشطة، بينما الانفعالات الأكاديمية السلبية تعد دالة جوهرياً ومهمة لنقص التحكم والقيمة المدركين للأنشطة (Camacho-Morles, et al, 2021, 1055).

ويمكن تفسير هذه النتيجة - أيضاً - في ضوء ما أشار إليه Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz (2017, 1655) في تصنيفه للانفعالات الأكاديمية السلبية؛ حيث أشار إلى أن الانفعالات السلبية النشطة كالقلق والغضب والإحباط والتي لا يقوم

فيها الطالب بتنوع مصادر المعرفة وانخفاض التركيز أثناء المشاركة في الأنشطة والمهام الأكاديمية وضعف الدافع الداخلي للتعلم، فهذه الانفعالات تدفع المتعلم إلى استخدام أنواع مختلفة من استراتيجيات التعلم والاستذكار الصارمة كالحفظ عن ظهر قلب دون فهم، أما الانفعالات السلبية المعطلة كاليأس والملل والحزن وخيبة الأمل فتعمل على توقف الدافع الداخلي للتعلم، وتجعل الطالب ينسحب كلياً عن اكتساب المعلومات داخل الصف الدراسي أو خارجه والذي قد يتطور إلى ترك العملية التعليمية نهائياً.

كما يمكن تفسير تأثير الانفعالات الأكاديمية السلبية في العجز المتعلم من خلال دور الانفعالات الإيجابية والسلبية في أداء المهام بصورة عامة والمهام الأكاديمية بصورة خاصة، فالانفعالات تؤثر في مدى واسع من العمليات المعرفية بطرق مختلفة، ففي حالة الانفعال السلبي وجد أنه يؤثر سلبياً على العمليات المعرفية عالية الرتبة مثل حل المشكلات والتذكر والتفكير الاستراتيجي كما تؤثر على جودة الأداء. وهذا هو ما أشار إليه Hagenauer & Hascher (2014, 22). فضلاً عن أن الحالة الانفعالية والنفسية للطلاب تحدد إنتاجيتهم التعليمية، فتصبح الإنتاجية التعليمية مرتفعة كلما تمتع الطالب بانفعالات أكاديمية إيجابية كالاستمتاع والفخر والأمل، في حين تصبح إنتاجيته وتحصيله الأكاديمي منخفضاً إذا تملكته انفعالات أكاديمية سلبية كالملل واليأس والغضب والقلق؛ مما قد يؤدي به إلى الشعور بعدم قدرته على القيام بالأعمال والمهام المكلف بها نتيجة لتوقعه للفشل دائماً؛ مما يؤدي إلى عدم المحاولة في الاشتراك في أى مهمة أو نشاط للتوتر والقلق الدائم من الإصابة بخيبة الأمل والانسحاب من هذه الأنشطة، وعدم بذل الجهد؛ ومن ثم زياده العجز لديه.

أما عن وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً للمناعة النفسية في العجز المتعلم فكلما زادت المناعة النفسية لدى الطالب المعلم، قل العجز لديه والعكس صحيح؛ بمعنى أنه كلما زادت قدرة الطالب المعلم على مواجهة الأزمات والضغوط والتحديات وتحمل الصعوبات ومقاومة الفشل والأفكار الانهزامية وامتلاكه القدرة على التكيف الإيجابي مع المواقف التي تتحدى تحقيق الأهداف وإيجاد الحلول للمشكلات المتجددة، وكان متمتعاً بمستوى مرتفع من الصمود والصلابة النفسية والقدرة على ضبط الانفعالي والتفكير الإيجابي ومتحلياً بالمرونة النفسية والثقة بالنفس وقادراً على الإبداع وحل ما يواجهه من مشكلات - زادت مشاركته في مهام التعلم وزاد حماسه لبذل المزيد من الجهد وإصراره ومثابرته لتحقيق أهدافه والنجاح في المهام الأكاديمية المكلف بها فضلاً عن قدرته على مواجهة أى قصور أو عجز أثناء عملية

التعلم، وهذه النتيجة تؤكد أن المناعة النفسية نظام وقائي للطلاب يعمل على حمايتهم وتحسينهم ووقايتهم من الوقوع في الأزمات النفسية، وذلك من خلال إمكاناتهم التي اكتسبوها خلال تعاملهم مع الخبرات الإيجابية والسلبية في حياتهم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه دراسة كوثر قطب وإحسان نصر وسلوى محمد (٢٠٢٣، ٣٤٤) التي أكدت أن أبعاد المناعة النفسية ومكوناتها تعد إحدى الدعام الرئيسية للتقليل من العجز المتعلم للطلاب، فالطالب صاحب التكوين النفسي الصحي يتمتع بمعدل مناعة نفسية قوية تساعده على تخطي الكروب والأزمات في الوقت الراهن وفي المستقبل أيضًا. وهو ما توصلت إليه نتائج دراستهم التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المناعة النفسية والعجز المتعلم، فكلما زادت المناعة النفسية للطلاب، انخفض معها العجز المتعلم لديه، وهو ما يتفق مع النتائج التي توصل إليها البحث الحالي. وعند النظر لأبعاد المناعة النفسية نجد مثلاً أن بعد الصمود والمرونة النفسية يعد أحد الأبعاد المهمة للطلاب في تغيير وجهته الفكرية والصمود أمام المحن وإيجاد حلول عديدة للمشكلات التي تواجههم، وكذلك بعد الثقة بالنفس في قدرتهم على إيجاد حلول للمشكلات، وكل ذلك يسهم - بشكل كبير - في خفض شعور العجز المتعلم لدى الطلاب.

كما يمكن للباحثة تفسير التأثير السلبي للمناعة النفسية في العجز المتعلم من خلال دور المناعة النفسية في مساعدة الطالب في تحويل الفشل إلى نجاح، والإصلاح المستمر والشامل وليس المؤقت؛ أي مواجهة الأحداث السلبية في المستقبل، والتبرير العقلاني المنطقي، والتفكير الإيجابي، ومقاومة الأفكار والتوقعات السلبية، توجيه فكر الطالب وتنمية قدراته على مواجهة التحديات وتحمل الأمور الصعبة ومقاومة الأفكار الانهزامية، كما أنها تعمل على إحداث التوازن بين متطلبات الطالب الشخصية والسياسي، من أجل زيادة عملية التكيف النفسي والاجتماعي. وهو ما أكدته نتائج دراسات دراسة ليلي بابر (٢٠٢١) وناهد أحمد (٢٠١٩) حيث أكدوا أهمية المناعة النفسية في مساعدة الطلبة على التكيف، وتحسين تحصيلهم الدراسي وتنمية الكفاءة الذاتية، والقدرة على حل المشكلات، وتحسين جودة الحياة لديهم. كما أكد كل من (Witkiewitz, Bowen, Douglas & Hsu (2013, 1564 أن المناعة النفسية تعمل كمتغير يحمي الطلبة من المواقف الضاغطة، ومنها المواقف الحادثة في البيئة التعليمية.

كما يمكن تفسير التأثير السلبي للمناعة النفسية على العجز المتعلم في إطار خصائص الطلاب الذين يتمتعون بمناعة نفسية مرتفعة؛ حيث يتسمون بالقدرة على التفكير المنطقي وإنتاج أفكار منطقية، ومقاومة الفشل، والقدرة على التحكم الذاتي، والتعبير عن الذات بصورة إيجابية، ومواجهة التحديات بطرق إيجابية، والتفكير الإيجابي، والقدرة على حل المشكلات، والإحساس بالسيطرة والتماسك، والتفاؤل والنظرة الإيجابية للحياة والإقبال عليها، ونمو وتطور وتقدير الذات، والقدرة على إدارة الغضب، والالتزام الديني، والمبادرة الذاتية والثقة بالنفس، والمرونة الشخصية والقدرات التكيفية، والتحرر من العصابية، وتركيز الجهد نحو الهدف. وهذا ما أكدته حنان السيد (٢٠٢٠، ١١٧) من أن ذى المناعة النفسية المرتفعة يتسم بقدرته على التفكير بإيجابية في مواقف المحن والأزمات، ويشعر بالسعادة والأمل والإقبال على الحياة، ويتمتع بالمرونة الفكرية والقدرة على تحمل المسؤولية، ويعتبر المشكلات والصعوبات والمواقف الضاغطة عبارة عن تحديات تعزز ثقته في نفسه وشعوره بقيمة ذاته وقدرته على حل المشكلات وتبنى وجهات إيجابية نحو المستقبل، كما يتمتع بالقدرة على تبنى استراتيجيات تكيفية من أجل مواجهة المشكلات والتعامل معها مثل بذل المزيد من الوقت والجهد لحل هذه المشكلات. وعلى النقيض فإن انخفاض مستوى المناعة النفسية لدى الطالب يجعله يتبنى أفكار ومعتقدات سلبية عن نفسه والعالم من حوله؛ حيث يتسم منخفض المناعة النفسية بارتفاع قابليته للإحباط، ويفتقد القدرة على التحكم الذاتي، ويشعر باليأس والوحدة النفسية ويستسلم للفشل ويفقد الشعور بالسعادة والمتعة في الحياة كما يتصف بالانغلاق والجمود الفكري (عصام محمد، ٢٠١٣، ٨٢٥).

وإذا تناولنا الأبعاد الفرعية للمناعة النفسية (الثقة بالنفس، الصمود والمرونة النفسية، القدرة على حل المشكلات) فقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود تأثير مباشر دال للمناعة النفسية بأبعادها الفرعية في العجز المتعلم، مثل دراسة سماح محمد (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود أثر للبرنامج القائم على استراتيجيات الصمود النفسي (كبعد من أبعاد المناعة النفسية) في خفض العجز المتعلم لدى الطالبات. ونتائج دراسة Trindade, Mendes & Ferreira (2020) التي توصلت إلى أن المرونة النفسية (كبعد من أبعاد المناعة النفسية) تؤثر على العجز المتعلم؛ حيث تخفف المرونة النفسية من حدة العجز المتعلم وأعراض الاكتئاب لدى الأفراد. ونتائج دراسة أسماء ياسر (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أثر الصلابة النفسية (كبعد من أبعاد المناعة النفسية) في خفض العجز المتعلم لدى طلاب

الجامعة، فكلما زادت الصلابة النفسية لدى الطلاب، قل العجز المتعلم لديهم. ونتائج دراسة (Putri, Farida, Masfufah, Widiatno & Rahmawati (2023) التي توصلت إلى أن الصمود النفسي يؤثر في تخفيف العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة.

وبالنسبة للتأثيرات غير المباشرة فقد أشارت نتائج البحث الحالي إلى وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للمناعة النفسية عبر الانفعالات الأكاديمية في التجول العقلي؛ حيث أظهرت نتائج البحث الحالي وجود تأثير غير مباشر موجب دال للمناعة النفسية عبر الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في التجول العقلي المرتبط بالموضوع، ووجود تأثير غير مباشر سالب دال للمناعة النفسية عبر الانفعالات الأكاديمية السلبية في التجول العقلي الغير مرتبط بالموضع لدى عينة البحث. ويمكن للباحثة تفسير ذلك، أنه كلما تمتع الطالب المعلم بالصمود والمرونة النفسية والثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات امتلك انفعالات أكاديمية إيجابية أثناء مشاركته في (الأنشطة الأكاديمية والحصص الدراسية وأداء الاختبارات وعند الاستذكار وحل الواجبات والتكليفات وأداء المهام) ويكون مستمتعًا بما يبذله من جهد في أداء هذه المهام الأكاديمية، ولديه أمل في تحقيق أهدافه وغاياته، كما يفترح بكل ما يصل إليه من نتائج ويفترح بإنجازاته وبقيمته الذاتية ويعتقد في قدرته على إتقان المقررات الأكاديمية، بالإضافة إلى اعتقاده في قدرته على الأداء بشكل جيد في المهام الأكاديمية، فهذه المشاعر تؤثر في حالته النفسية أثناء التعلم وتؤدي دورًا في مشاركته في المهام الأكاديمية وتحفيزه معرفيًا وسلوكيًا أثناء التعلم؛ مما يؤثر على تركيزه وانتباهه وانخراطه داخل المهمة الأكاديمية الراهنة، وتحويل الانتباه لديه بطريقة خارجة عن رغبته وإرادته من الفكرة الأساسية للمهمة التي يقوم بتنفيذها إلى أفكار أخرى تتعلق بنفس المهمة، ولكن مختلفة عن السياق العام لفكرة المهمة قيد التنفيذ كأن يقوم الطالب أثناء المحاضرة بتصفح الكتاب؛ لكي يتأكد مما يستمع إليه أثناء المحاضرة أو سؤال زملائه للتأكد من بعض المعلومات التي يستمع إليها أثناء المحاضرة، أي أنه حتى وإن شرد ذهنه بعيدًا عن الفكرة الأساسية إلا أن شرود ذهنه هذا يكون مرتبطًا بأفكار أخرى تتعلق بالمهمة، في حين أن الطالب الذي تنخفض لديه ثقته بنفسه، وتنخفض مرونته النفسية وصموده أمام التحديات والصعوبات، وتنخفض قدرته على حل المشكلات ومواجهتها؛ فيزداد لديه الشعور بالإحباط واليأس والقلق والتوتر عند تعرضه لأي موقف أكاديمي أو عندما يطلب منه أداء أي مهمة أكاديمية، والذي قد يؤدي به إلى تشتت انتباهه وينصرف عن أداء المهمة الراهنة والغوص في أحلام اليقظة والتركيز على اهتمامات شخصية غير مهمة،

بالإضافة إلى انخفاض الاهتمام والدافع؛ مما يؤثر في الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلاب، وبالتالي فإن الانفعالات الأكاديمية تعمل كوسيط بين المنة النفسية والتحول العقلي. ويمكن تفسير هذه النتيجة - أيضاً - في ضوء ما أكدته (Dubey & Shahi, 2011, 10) من أن تحسن المنة النفسية لدى الطلاب قد يعود بالتحسن في أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي وخفض ما يرتبط به من توجهات سلبية، فتمتع الطالب بمنة نفسية يعمل على حمايته من المشاعر السلبية التي ترتبط بالضغوط والقلق والغضب والتوتر والتشاؤم وغيرها من الاضطرابات والأزمات النفسية التي يواجهها في حياته بصفة عامة وفي حياته الأكاديمية بصفة خاصة؛ مما يؤدي إلى تأثير هذه الانفعالات على الطلاب والمعلمين في المواقف الأكاديمية على كيفية معالجتهم للمعلومات وانتباههم. كما أكد (Novontny & Jan, 2011) أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الصمود (كبعد من أبعاد المنة النفسية) يستخدمون انفعالات أكاديمية إيجابية للابتعاد عن الخبرات المؤلمة وإعادة التوازن مما ينتج عنه تقدير إيجابي للذات، كما تكسب المنة النفسية المرتفعة للطلاب انفعالات الأمل والتفاؤل والاستمتاع؛ مما يؤدي ذلك إلى تركيزه وانخراطه في المهام الأكاديمية الحالية.

والمنة النفسية هي إمكانية الفرد حماية نفسه من المشاعر السلبية والتأثيرات السلبية المحتملة للصعوبات والضغوط والإحباطات والتي ترتبط بالقلق واليأس والتوتر والغضب، والتخلص من هذه المشاعر السلبية بالتحصين النفسي باستخدام الموارد الذاتية والإمكانات الكامنة في شخصية الطالب كثقلته بنفسه ومثابرتة وتحديه وصموده وصلابته وقدرته على حل المشكلات وتكيفه مع البيئة، فالممنة تسمح له بالتغلب على التحديات والضغوط وتحقيق النجاح وحسن التعامل مع الضغوط، وفي الوقت ذاته تسمح باستبدال المشاعر والأفكار السلبية بمشاعر وأفكار إيجابية قادرة على حمايته، وجعله يحدث توازناً ما بين التحديات التي يواجهها في بيئته وبين المطاب النفسية الداخلية؛ مما يؤدي إلى انخراطه في المهمة الأكاديمية بزيادة البحث عنها والبحث عن ما يرتبط بها من معلومات وشروء ذهنه، ولكن في نطاق المهمة الأكاديمية.

وفي سياق التأثيرات غير المباشرة - أيضاً - أشارت نتائج البحث الحالي إلى وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائياً للمنة النفسية عبر الانفعالات الأكاديمية السلبية في العجز المتعلم؛ وهذا يعني أن تمتع الطالب المعلم بمنة نفسية مرتفعة يقلل من شعوره بالانفعالات الأكاديمية السلبية؛ ومن ثم يجعله يشعر بالقصور والعجز المتعلم، وهذا يُشير إلى أن

الانفعالات الأكاديمية السلبية تعمل متغيراً وسيطاً بين المناعة النفسية والعجز المتعلم لدى الطلاب المعلمين، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه عندما تكون المناعة النفسية لدى الطالب المعلم منخفضة فيتربط على ذلك مجموعة من الانفعالات الأكاديمية السلبية من قلق وتوتر وخجل وبأس أكاديمي؛ فيعاني من فقدان الثقة بالنفس، ويفقد القدرة على التفكير الإيجابي ولا يجد لحياته معنى، وتظهر لديه مجموعة من الأفكار اللاعقلانية، كما أنه لا يتفاعل مع البيئة بإيجابية؛ الأمر الذي يجعله يشعر بالفشل مهما حاول من بذل الجهد؛ ومن ثم تنخفض دافعيته وينسحب عندما يطلب منه أداء المهام الأكاديمية، ويتكل على الآخرين، ومن ثم يزداد لديه الشعور بالقصور والعجز أثناء التعلم. وقد توصل عدد من الدراسات مثل دراسة إيمان حسين (٢٠١٣) ودراسة عصام محمد (٢٠١٣) إلى أن فقدان الطلاب للمناعة النفسية يؤدي إلى اضطرابات نفسية وشعور بالعجز والخجل والتوتر والقلق؛ ومن ثم انخفاض التحصيل الدراسي، بل انصرافه عن التعلم في المواقف التعليمية، كما توصلت دراسة إحسان نصر (٢٠٢٢) إلى أن التدريب على المناعة النفسية يقلل من الانفعالات الأكاديمية السلبية؛ وبالتالي يحسن من التحصيل الأكاديمي للطلاب.

وأخيراً توصلت نتائج البحث الحالي إلى وجود أثر غير مباشر موجب للانفعالات الأكاديمية السلبية عبر العجز المتعلم في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في أنه كلما كانت الانفعالات الأكاديمية لدى الطالب المعلم سلبية، زاد شعوره بالقلق والتوتر والخجل واليأس في مواقف التعلم، فهذه الانفعالات تجعله يشعر بالانزعاج وعدم الراحة، حيث يعد الملل الأكاديمي حالة انفعالية تشمل مشاعر غير سارة، كما أن شعوره بالإحباط قد يزيد من اعتقاده بضعف قدرته في التحكم والسيطرة على الأحداث فهو يتوقع نتائج سلبية، كما أن قلق الطالب من أن أي جهد يبذله ليس له فائدة، ولا يحقق النتيجة المرجوة بالنسبة له، يشعره بنقص التحفيز والدافع وعدم الرغبة في المشاركة والاهتمام، كما يزيد شعوره بالفشل وبالعجز مهما بذل من جهد؛ لذلك قد يلجأ إلى تشتت ذهنه للهروب من شعوره بالتقصير عن طريق التجول العقلي الذي يجعله يصرف ذهنه عن تلك الأفكار.

كما يمكن تفسير التأثير الموجب للانفعالات الأكاديمية السلبية من خلال عجز المتعلم في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، من خلال ما أكدته سهام الملل (٢٠١٠، ١٤٧) في أن الانفعالات السلبية التي يشعر بها الطالب لها أثر سلبي على تعلمه واندماجه

الأكاديمي؛ ومن ثم شعوره بالفشل مهما بذل من جهد فتسمح بمزيد من التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، فضلاً عن أن الانفعالات الأكاديمية السلبية تمثل نوعاً من المزاج السلبي الذي يؤثر على تركيز الطالب أثناء القيام بالمهام المكلف بها، وفي المقابل فإن ارتفاع مستوى التجول العقلي ينتج عنه المزيد من تحويل بؤرة الانتباه وتشتت الانتباه، بعيداً عن المهمة الحالية إلى أفكار داخلية ذاتية التوليد، والذي بدوره يؤدي إلى انفصال الطالب عن العالم الخارجي وكذلك انقطاع أو توقف التركيز عن المهمة الحالية، من خلال التفكير غير المرتبط بالمهمة، وعدم القدرة على الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة مما يترتب عنه الشعور بالغضب والقلق والخجل والملل واليأس الأكاديمي. وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات؛ كدراسة (Kim&Hodegs, 2012) ودراسة (Lam,Chen, zhang& liang, 2015) حيث أظهرت نتائجهم أن الحالة الانفعالية للطالب تؤثر على معظم العمليات المعرفية التي تسهم في التعلم، مثل: الانتباه والإدراك والتفكير واتخاذ القرار وعمليات الذاكرة.

توصيات البحث:

- ١- ضرورة تقديم كافة الدعم النفسي والاجتماعي للطالب حتى لا يصبح طاقة مهددة.
- ٢- توجيه المعلمين والعاملين في العملية التعليمية إلى ضرورة الاهتمام ببيئات تعليمية ذات خصائص إيجابية تزيد من مستوى المناعة النفسية والانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وتخفف من الانفعالات الأكاديمية السلبية والعجز المتعلم لدى الطلاب.
- ٣- يمكن استخدام التدريب على المناعة النفسية والانفعالات الأكاديمية الإيجابية لمساعدة الطلاب على تحسين التحصيل الأكاديمي لديهم.
- ٤- تهيئة الظروف الملائمة لتوفير بيئات تعليمية تعمل على استثارة الانفعالات الأكاديمية الإيجابية التي تساعد على تحقيق أعلى نواتج التعلم.
- ٥- توعية الطلاب بالتأثيرات المفيدة بالتجول العقلي.
- ٦- تشجيع طلاب الجامعة على المشاركة في الأنشطة الجامعية؛ مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم؛ وبالتالي خفض أى انفعال سلبي لديهم؛ ومن ثم خفض العجز المتعلم لديهم.

البحوث المقترحة:

- ١- إجراء المزيد من الدراسات لاستكشاف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التجول العقلي والعجز المتعلم ومتغيرات البيئة التعليمية.
- ٢- فاعلية برنامج تدريبي قائم على خفض الانفعالات الأكاديمية السلبية وأثره على خفض العجز المتعلم والتجول العقلي لدى الطلاب.
- ٣- فاعلية برنامج تدريبي قائم على المناعة النفسية وأثره على خفض الانفعالات الأكاديمية السلبية والتجول العقلي لدى الطلاب.
- ٤- فاعلية برنامج تدريبي لخفض التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع وأثره في التحصيل الدراسي .
- ٥- أثر مستوى المناعة النفسية في كل من التجول العقلي والعجز المتعلم لدى طلاب الجامعة.

المراجع

- إحسان نصر عطا الله هندأوى (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على المناعة النفسية لتنظيم الانفعالات الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية- جامعة بنها*، ٣٣ (١٢٩)، ١٠٥-١٥٥.
- أحمد سمير صديق أبو بكر (٢٠١٩). المرونة الأكاديمية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى عينة من طلاب كلية التربية. المؤتمر "الإقليمي التاسع لعلم النفس" علم النفس الإيجابي وتطبيقاته"، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- أحمد سمير قطب جمعة (٢٠٢٤). التجول العقلي وعلاقته باليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد. *المجلة التربوية بكلية التربية- جامعة سوهاج*، ١١٩ (٤)، ١٠٩٠-١١٩٦.
- أحمد موسى محمد (٢٠٢١). القلق الاجتماعي المرتبط بجائحة فيروس كورونا المستجد وعلاقته بكل من المناعة النفسية والالتزان الانفعالي لدى عينة طلاب جامعة جازان. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ١٣١، ٣٣٣-٣٥٤.
- أسماء عبد المنعم أحمد عرفان (٢٠٢١). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الحد من التجول العقلي لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الأكاديمي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢ (١١٤)، ٢١-٨٦.
- أسماء ياسر محمد أبو شلة (٢٠٢٢). نموذج سببي للعلاقة بين العجز المتعلم والصلابة النفسية والفاعلية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين. *رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الأردن*.
- أكرم فتحى مصطفى (٢٠٢٢). العلاقة بين نمط التدريب النقال وتنمية الكفايات والسعادة الرقمية لدى معلمى المرحلة المتوسطة وأثرهما على خفض التجول العقلي لدى تلاميذهم ذوي العجز المتعلم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٤٦ (٥)، ٨٥-١١٣.
- أمانى عادل سعد (٢٠١٩). المناعة النفسية وعلاقتها بعوامل الصمود الأسرى المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٩ (١٠٤)، ٥١-١٠٤.
- أمل صالح سليمان الشريدة (٢٠٢٢). العجز المتعلم وعلاقته بالقلق الاجتماعي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، ١٩٦ (٥)، ١-٢٨.
- أمل عبد المنعم محمد حبيب وصباح السيد سعد إبراهيم (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين المناعة النفسية وخفض التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٣ (١٢٠)، ١-٧٨.

إيمان أحمد عبد السلام عبد الرحمن (٢٠٢٤). الإسهام النسبي للمناعة النفسية والكمالية في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأزهر الفائقين دراسياً. *مجلة الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس*، ٧٩، ١٢٥ - ١٨٩.

إيمان حسين عصفور (٢٠١٣). تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات الملمات شعبة الفلسفة والاجتماع. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ٤٢ (٣)، ١١ - ٦٣.

إيمان عزت عبادة (٢٠٢٠). المناعة النفسية كمتغير معدل للعلاقة بين قلق كوفيد- ١٩ وقلق الامتحان لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمي في الآداب (العلوم الاجتماعية والإنسانية)*، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٦ (٢٢)، ٢٤٢ - ٢٧٩.

إيمان فوزى سعيد شاهين (٢٠١٦). منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٤٧ (٢)، ١ - ٥٢.

إيمان مختار محمود عامر (٢٠٢١). الإسهام النسبي للمناعة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة والاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٣)، ١٣٠ - ١٧٦.

أيمن حصافي عبد الصمد عبد العال وحسين محمد حسين بخيت (٢٠٢٤). نمذجة العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتحول العقلي والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية بكلية التربية - جامعة سوهاج*، ١١٨، ٣٩٤ - ٥٤٤.

بتول غالب الناهي وآية عبد الأمير على (٢٠١٧). العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية - كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة*، ٤٢ (٥)، ٧١ - ٩٤.

بندر حمدان أحمد الزهراني (٢٠٢٤). البنية العاملية لمقياس التحول العقلي لدى طلبة جامعة الباحة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤ (٣)، ١١٢ - ١٣٩.

حسنية زكراوى (٢٠٢٠). تفسير الأزمات النفسية: دعم المناعة النفسية وإذكاء الجانب الدينى الروحى: وباء كورونا Covid- 19 نموذجًا. *مجلة الندوة للدراسات القانونية*، ٣٢، ١٢٠ - ١٣٦.

حسنية محمد الفاتح عبد الله ومحسن رمضان على حسن (٢٠٢٢). المناعة النفسية وعلاقتها بالاستقلال الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، ١٩ (١١٤)*، ١٤٤ - ١٧٣.

حلمى محمد الفيل (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف نموذج التعلم القائم على السيناريو في التدريس SBL في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التحول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، *مجلة كلية التربية - جامعة المنوفية*، ٣٣ (٢)، ٢ : ٦٦.

- حنان خليل الحلبي (٢٠٢١). المناعة النفسية والمساندة الاجتماعية كمنبئات بالتوجه الإيجابي نحو المستقبل لدى عينة من طالبات جامعة القصيم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٩ (٢)، ٤٦٩-٤٨٧.
- حنان محمد وسعاد عبد العزيز (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الأحياء على التحصيل الدراسي والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية-جامعة المنوفية*، ٣٠ (٤)، ١٤٧-١٩٨.
- حنان السيد السيد حسن (٢٠٢٠). التنبؤ بالتوافق الأكاديمي والانفعالي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع والسماعين في ضوء المناعة النفسية لمهاتهم. *مجلة التربية الخاصة-كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق*، ٣١، ٩٩-١٧١.
- خلف الله محمد (٢٠٢٠). فعالية مدخل التعلم العميق في تنمية التفكير السابر والبراعة الرياضية وخفض التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات-الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ٢٣ (٤)، ٢١٧-٢٥١.
- رافع الزغلول ورفعة حسن تايه (٢٠١٥). العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدافية والنظرية الضمنية للذكاء. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١١ (٤)، ٥٣٩-٥٥٤.
- رانيا محمد عطية (٢٠٢٤). بروفيلاات الانفعالات الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية-جامعة بنى سويف*، ٢١ (١٢١)، ٦٨٦-٧٨٢.
- رمضان على حسن (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأثره في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*، ٨ (٢٩)، ٣١٥-٣٧٧.
- ريهام وليد أبو زيد (٢٠١٨). فاعلية برنامج سلوكي في تنشيط المناعة النفسية لخفض الحساسية الانفعالية لدى عينة من الأيتام. *رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين*.
- سارة محمد شاهين (٢٠٢٣). علاقة المناعة النفسية بقلق المستقبل وإدارة الذات لدى طالبات الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٣ (١١٩)، ١٧٥-٢٢٠.
- سالم العتيبي (٢٠٢٠). التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة. *رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى*.
- سماح محمد عيد (٢٠٢٢). التفكير التأملى وخفض التجول العقلي لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. *المجلة العلمية لكلية التربية*، ٣٨ (٣)، ٢-٥٥.

- سهاد المللى (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين. *مجلة جامعة دمشق*، ٣، ١٣٤-١٩٥.
- سهام محمد عبد الفتاح خليفة (٢٠٢٢). المرونة النفسية وعلاقتها بالانفعالات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢ (١١٥)، ٩٧-١٤٠.
- السيد أحمد محمود صقر وكوثر قطب محمد أبو قورة (٢٠٢٣). *استبيان الانفعالات الأكاديمية لطلبة المرحلة الثانوية والجامعية*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر.
- السيد محمود الفرحاتي (٢٠٠٩). *العجز المتعلم سياقاته وقضايا التربية والاجتماعية*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- السيد محمود الفرحاتي وصباح قاسم الرفاعي (٢٠٠٩). *تحسين الأطفال ضد العجز المتعلم (رؤية تربوية)*. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر.
- شيماء سيد سليمان (٢٠٢٤). استراتيجيات تنظيم الانفعالات الأكاديمية في ضوء الانفتاح على الخبرة والتجول العقلي لدى طلاب كلية التربية: نمذجة المعادلة البنائية ومنحنى تحليل التجمعات. *المجلة التربوية لكلية التربية- جامعة سوهاج*، ١١٧، ٨٩٩-١٠٠٧.
- صباح مرشود منوخ وطه عبد الحميد محمود العبيدي (٢٠١٩). *المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية*. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، ٢٦ (٦)، ٣٧٢-٣٩٤.
- عاصم مبروك غازي السماحي (٢٠٢٤). فعالية برنامج تدريبي قائم على المناعة النفسية في خفض الاستهواء الفكري والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى طلبة الثانوية العامة مدمنى استخدام مواقع التواصل الاجتماعي. *المجلة التربوية لكلية التربية- جامعة سوهاج*، ١٢٨، ٨٧٥-٩٨٨.
- عائشة على عبده حجازي (٢٠٢٤). السلوك الانسحابي المرتبط بفيروس كورونا المستجد وعلاقته بالمناعة النفسية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة العلوم التربوية والدراسات النفسية*، ٣٩، ٢٩١-٣٢٤.
- عبد المنعم أحمد محمود الدردير ومحمد عبد الهادي عبد السميع وشيرين أحمد حسن أحمد (٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية لطلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية لكلية التربية بقاء- جامعة جنوب الوادي*، ١٦، ٤٢-٤٨.
- عثمان البياتي وعامر صالح (٢٠٢٢). التجول العقلي وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب الفراهيدي*، ١٤ (٤٨)، ٥٥٤-٥٧٩.
- عصام محمد زيدان (٢٠١٣). *المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها*. *مجلة كلية التربية*، ٥١، ٨٨٢-٨١١.

علاء الدين السعيد عبد الجواد النجار والسيد أحمد محمود صقر ومحمد صلاح الحناوى (٢٠٢٤). التحيز المعرفي وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة كلية التربية. *مجلة كلية التربية - جامعة كفر الشيخ*، ١١٤، ٢١٤ - ٢٤١.

علاء سعيد محمد الدرس وإيمان عوض محمد فيود (٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية السلبيه والتنافر المعرفي والتحول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٣ (١٢١)، ١٣٧ - ٢٠٠.

علاء الشريف (٢٠١٥). فعالية برنامج قائم على خصائص الشخصية المحددة لتدعيم المناعة النفسية وأثره في خفض الشعور بالاغتراب لدى طلاب الجامعات الفلسطينية. *رسالة دكتوراه، جامعة المنصورة*.

على ثابت إبراهيم حنفي (٢٠١٩). الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة - جامعة الزقازيق*، ٢٨، ١١٢ - ١٨٨.

على موسى سليمان الصبيح (٢٠١٥). برنامج إرشادى مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٤ (٥)، ٨٧ - ١١١.

عهود حمود عطية الله اليوبى وفاطمة خليفة السيد خليفة (٢٠٢٥). الابتزاز العاطفي الوالدى وعلاقته بالمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٤٥، ٥٨١ - ٦٢٨.

فاطمة عبد الخالق محمد طه وأحمد على بدوي ونور محمد جلال وداليا يسرى الصاوى (٢٠٢٢). المناعة النفسية وعلاقتها بالتحديد الذاتى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٨ (٧)، ٢٩ - ٨٦.

فاطمة على الصالح ورافع النصير الزغلولى (٢٠١٩). العجز المتعلم وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة من طالبات الصف التاسع الأساسى في محافظة المفروق. *مجلة العلوم التربوية*، ٤٦ (١)، ٥١٣ - ٥٢٩.

كمال إبراهيم مرسى (٢٠٠٠). *السعادة وتنمية الصحة النفسية*. القاهرة: دار النشر للجامعات. كوثر قطب محمد أبو قورة وإحسان نصر هندواوى وسلوى محمد العشماوى (٢٠٢٣). المناعة النفسية وعلاقتها بالعجز المتعلم لدى طلبة كلية التربية. *مجلة كلية التربية - جامعة كفر الشيخ*، ١١١، ٣٢٥ - ٣٥٠.

ليلى بابكر عمر محمد (٢٠٢١). المناعة النفسية لدى طالبات كلية التربية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط*، ٣٧ (٧)، ٦١ - ٩٥.

- محمد أحمد زغبى (٢٠٢٥). البناء العاملى للتلوث النفسى وعلاقته بالمناعة النفسية لدى شباب منطقة تبوك. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٤٧، ٥٩٧-٦٤٤.
- محمد أحمد الزغبى (٢٠٢٤). نموذج بنائى للعلاقات السببية بين التجول العقلي واليقظة العقلية والإخفاق المعرفي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل. *أبحاث جامعة حديدة- كلية التربية بالحديدة*، ١١ (٢)، ١٢٩١-١٣٥٤.
- محمد رفيق محمد (٢٠٢٠). المناعة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلاب الأيتام بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٩)، ١٢٥-١٤٤.
- محمد الزواهرة (٢٠٠٧). العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفروق. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك.
- محمد سعد العليانى (٢٠٢٠). العجز المتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم. *مجلة القراءة والمعرفة- كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، ٢٣٠، ١٣٥-١٦٦.
- مرفت عبد الرحيم ونجوى واعر وعبد الواحد حمودة وهبة سيد (٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بالحل الإبداعى للمشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بالوادي الجديد. *المجلة العلمية بكلية التربية- جامعة الوادي الجديد*، ٣٦، ٥٥-٧٦.
- مروة حمدي عبد الله هلال (٢٠٢٤). تحليل مسار العلاقات بين قلق فيروس كورونا والمناعة النفسية والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية*، ٩١، ٤٥١٣-٤٥٧٣.
- مروة صلاح إبراهيم سعادة (٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشادى معرفي سلوكى لتنمية المناعة النفسية لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلى المتعرضات للابتزاز العاطفى. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية- جامعة المنيا*، ٤٦، ٨٦٥-٩٣٦.
- مروة مختار بغدادى (٢٠١٦). الانفعالات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسة مقارنة بين العاديين والمتفوقين أكاديمياً. *مجلة كلية التربية- جامعة المنيا*، ٥ (٢)، ٧٠-١٣١.
- مسيرة ثانى الهرير الرويلى (٢٠٢٣). مستوى العجز المتعلم والقلق والعلاقة بينهما لدى عينة من طالبات جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظرهن. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية- جامعة الحدود الشمالية*، ٨ (٢)، ٢٢٤١-٢٢٧٠.
- ميّار محمد محمد على سليمان (٢٠٢٤). الأمن النفسى وعلاقته بكل من التجول العقلي والتسويق الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية- جامعة أسيوط - كلية التربية للطفولة المبكرة*، ٢٨، ١٥٤-٢١١.

نادية عاشور الشايب (٢٠١٤). العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة قاصدي مرياح ورقلة، الجزائر.

ناهد أحمد فتحى (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات كمنبأت بالمناعة النفسية لدى المتفوقين دراسياً (المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية). دراسات نفسية، ٢٩ (٣)، ٥٤٩-٦١٨.

هبة سامى محمود إبراهيم (٢٠٢٣). التنبؤ بالازدهار النفسي في ضوء كل من المناعة النفسية والوعي بالذات لدى عينة من الشباب الجامعى. مجلة الخدمة النفسية- كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٦، ٧٧-١٤٦.

هبة الله فاروق المصرى (٢٠٢٢). التجول الرقوى العقلي والخوف من الفشل الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا (طلاب الدبلوم العام- طلاب الدبلوم الخاص) دراسة مقارنة. مجلة الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس، ٧٠، ٢٩٩-٣٣٤.

هبة الله السيد خاطر (٢٠١٢). العجز المتعلم وعلاقته بتقدير الذات والاكنتاب لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، المنصورة، مصر.

وسام حمدى القصبى وعبد الناصر عبد الحليم أمين (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية واستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا، ١٣، ١-٧٢.

يوسف محمد شلبى وعايض عبد الله محمد آل معيض (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين التجول العقلي وكل من: اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة. المجلة التربوية لكلية التربية- جامعة سوهاج، ٨٤ (٢)، ٦١٢-٦٦٧.

Akca, F. (2011). The Relationship between test anxiety and learned helplessness. *Social Behavior and Personality*, 39(1), 101-111.

Aksoy, Ş. G., Aksoy, U. M., & Semerci, B. (2022). Linguistic equivalence, validity and reliability study of the Mind Excessively Wandering Scale. *Archives of Neuropsychiatry*, 59(3), 201- 209.

Bhardwaj, K. & Agrawal, G. (2015). Concept and Applications of Psycho-Immunity (Defense Against Mental Illness) Importance in Mental Health Scenario. *Online Journal of Multidisciplinary Research*, 1(3), 6- 15.

Biber, M., & Biber, S. K. (2014). Investigation of the level of prospective teachers' learned helplessness in mathematics in relation of various variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3484-3488.

- Black, S., & Allen, J. D. (2017). Insights from educational psychology part 4: Academic self-concept and emotions. *The Reference Librarian* , 1-14.
- Bredacs, A. (2016). Psychological Immunity: Research to The Improvement of The Professional Teacher Training's National Methodological and Training Development. *Practice and Theory in Systems of Education*, 11 (2), 118- 141.
- Buff, A.(2014). Enjoyment of learning and its personal antecedents: Testing the change-change assumption of the control-value theory of achievement emotions. *Learning and Individual Differences*, 31, 21-29.
- Burdett, B. Charlton, S. & Starkey, N. (2016). Not all mind wanders equally: The influence of traits, states and road environment factors on selfreported mind wandering during every day driving. *Accident Analysis & Prevention*, 95, 1-7.
- Bush, A. (2006). What comes between classroom community and academic emotions: testing, a self- determination model of motivation in the college classroom. *Doctoral Dissertation*, the University of Texas at Austin.
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33 , 1051-1095.
- Carriere, J. S., Cheyne, J. A., & Smilek, D. (2008). Everyday attention lapses and memory failures: The affective consequences of mindlessness. *Consciousness and Cognition*, 17(3), 835-847.
- Chang, H., & Beilock, S. L. (2016). The math anxiety-math performance link and its relation to individual and environmental factors: a review of current behavioral and psycho physiological research. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 33-38.
- Choochom, O. (2019). A Model of Self-Development for Enhancing Psychological Immunity of the Elderly. *Proceedings of the 48th International Academic Conference*, Copenhagen.
- Choochom, O., Sucaromana, U., Chavanovanich, J., & Tellegen, P. (2019). A Model of Self-Development for Enhancing Psychological Immunity of the Elderly. *Journal of Behavioral Science*, 14(1), 84-96.
- Cleveland- Innes, M., & Prisca, C.(2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *The International of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 269- 292.
- Daniela, S., Martine, M. & Fritz, A. (2010). Cognitive aspects of congenital learned helplessness and its reversal by the monoamine oxidase (MAO)-B inhibitor deprenyl. *Neurobiology of Learning and Memory*, 93, 291-301.
- Daoyang, W., Dan, D., Shuting, L., Mingming, H., & Sha, T. (2017). Positive academic emotion and psychological wellbeing learned helplessness in chinese rural-to-urban migrant adolescents. *Journal List Front Psycholy*, (8), 15- 21.

- Deng, Y. Q., Shi, G., Zhang, B., Zheng, X., Liu, Y., Zhou, C., & Wang, X. (2022). The effect of mind wandering on cognitive flexibility is mediated by boredom. *Acta Psychologica*, 231, 103789.
- Dubey, A., & Shahi, D. (2011). Psychological immunity an coping strategies: A study on medical professionals. *Indian Soc Sci Res*, 8(1-2), 36-47.
- Franke, G., & Bogner, F.X.(2013). How does integrating alternative conceptions into lessons influence pupils' situational emotions and learning achievement?. *Journal of Biological Education*, 47(1), 1-11.
- Gilbert, D. T., Pinel, E. C., Wilson, T. D., Blumberg, S. J., & Wheatley, T. P. (1998). Immune neglect: a source of durability bias in affective forecasting. *Journal of personality and social psychology*, 75(3), 617-638.
- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2014). Early adolescents' enjoyment experienced I learning situations at school and its relation to students' achievement. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 20-30.
- Hassan, A. (2021). A causal model of the mutual relationships between academic Bullying Suicidal thinking and psychological immunity among university students. *Turkish Journal of computer and mathematics education*, 12(3), 4298-4309.
- Heidig, S., Müller, J., & Reichelt, M. (2015). Emotional design in multimedia learning: Differentiation on relevant design features and their effects on emotions and learning. *Computers in Human behavior*, 44, 81-95.
- Hollis, R.(2013). Mind Wandering and Online Learning: A Latent Variable Analy. *phD Dissertation*, Kent State University.
- Hollis, R.,& Was, C. (2010). Mind wandering and online learning: How working memory, interest, and mind wandering impact learning from videos. *In Proceedings of the 36th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, Quebec City, Canada, Jul 23-26.
- Hollis, R.,& Was, C. (2016). Mind wandering, control failures, and social media distractions in online learning. *Learning and Instruction*, 42(1), 104-112.
- Huang, F., Shi, Y., Ding, L., Huang, J., & Zhang, Z. (2024). Learned helplessness and associated factors among patients with lung cancer. *Patient preference and adherence*, 467-474.
- Ibaceta, M., Holman, D., & Niven, K. (2024). Mind-wandering contents and characteristics: an exploratory study comparing between work and non-work contexts. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 33(4), 503-516.
- Jensen, A. A.(2015). *How Does It Feel to Become a Master,s Student? Boundary Crossing and Emotions Related to Understanding a New Educational Context*. In B. Lund & T. Chemi (Eds.), *Dealing with Emotions: A Pedagogical Challenge to Innovative Learning* (pp. 61–80).
- Kane, M., Brown, L., Little, J., Silvia, P., MyinGermeys, I. & Kwapil, T. (2007). For whom the mind wanders, and when: An experience

- sampling study of working memory and executive control in daily life. *Psychological Science*, 18(7), 614-621.
- Kane - M. J & Mcvay . J.C . (2012) " What Mind wandering Reveals About Exective – control Abilits and failures . *current Direction in psychological science* , 2 (5) : 348 – 354.
- Karl , K.szpunar . (2017) . Directing the wandening Mind , *Current Directions in psychological science* . 26 (1) . 40-44.
- Kaur, T., & Som, R. R. (2020). The predictive role of resilience in psychological immunity: A theoretical review. *Int. J. Curr. Res. Rev*, 12, 139-143.
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932–939.
- Kim, C., & Hodges, C. B. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. *Instructional Science*, 40, 173–192.
- Krukow, P. (2022). The initial Polish adaptation of the Mind Wandering Questionnaire: translation and verification of the scale internal consistency. *Current Problems of Psychiatry*, 23(2), 73-79.
- Lam, U. F., Chen, W.-W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academ-ic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36, 393–409.
- Lan, C., Zhou, T., Bao, Y., Wang, R., Weng, X., Su, J., ... & Guo, D. (2024) Adaptation and validation of learned helplessness scale in Chinese law school students. *Psychology Research and Behavior Management*, 1831-1840.
- Lei, H., & Cui, Y. (2016). Effects of academic emotions on achievement among mainland Chinese students: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 44(9), 1541-1553.
- Lindquist, S., & McLean, J. (2011). Daydreaming and its correlates in an educational environment. *Learning and Individual Differences*, 21(2), pp158-167.
- Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang X., Rao, J., Zhang, X., & Pan, C. (2021). relationship between test anxiety and emotion regulation the mediating effect of psychological resilience. *Annals of General Psychiatry*, 20(40), 1-9.
- Liu, Y., Wang, Y., Liu, R.-D., Wang, J., & Mu, X. (2022). How classroom environments influences academic enjoyment in mathematics among Chinese middle students: Moderated mediation effect of academic self-concept and academic achievement. *Psychology Research and Behavior Management* , 15 , 2035-2048.
- Londeree , A. (2015) . Mindfuiness and mind – wandering in older adults implications for behavioral performance . *A masters Thesis* , Ohio state University .

- Lopez, A., Caffò, A. O., Tinella, L., & Bosco, A. (2023). The four factors of min wandering questionnaire: content, construct, and clinical validity. *Assessment*, 30(2), 433-447.
- Matuliauskaitė, A., & Zemeckytė, L. (2011). Analysis of interdependencies between students' emotions, learning productivity, academic achievements and physiological parameters. *Mokslas - Lietuvos Ateitis*, 3(2), 51-56.
- McVay, J. C., & Kane, M. J. (2010). Does mind wandering reflect executive function or executive failure? Comment on Smallwood and Schooler (2006) and Watkins (2008). *Psychological Bulletin*, 136(2), 188-197.
- Mega, C.; Ronconi, L., Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
- Mills, C., & D Mello, S. (2013). Emotions during writing about socially-charge Issues: effects of the (Mis) alignment of personal positions with instructed positions. *Proceedings of the Twenty- Sixth International Florida Artificial Intelligence Research Society Conference*.
- Mills, C., D'Mello, S., Bosch, N. & Olney, A. (2011). Mind Wandering durin Learning with an Intelligent Tutoring System . *Artificial Intelligence in Education. 17th International Conference, AIED*, Proceedings 17 (pp. 267-276).
- Mishra, N. & Rath, P. K. (2015). Impact of intervention on perceive stress ocollege students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6 (9), 859-864.
- Mittner, M., Hawkins, G.E., Boekel, W., Forstmann, B.U. (2016) A Neural Model of Mind Wandering. *Cognitive Sciences*, Vol. 20, No. 8.
- Mooneyham, B. W., & Schooler, J. W. (2013). The costs and benefits of mind-wandering: a review. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 67(1), 11-18.
- Morillas-Romero, A., De la Torre-Luque, A., Mowlem, F. D., & Asherson, P. (2023). Spanish and cross-cultural validation of the mind excessively wandering scale. *Frontiers in psychology*, 14, 1181294.
- Mowlem, F.D. (2016). Validation of the Mind Excessively Wandering Scale and the Relationship of Mind Wandering to Impairment in Adult ADHD. *Journal of Attention Disorders* 23(6).
- Mowlem, F. D., Agnew-Blais, J., Pingault, J. B., & Asherson, P. (2019). Evaluating a scale of excessive mind wandering among males and females with and without attention-deficit/hyperactivity disorder from a population sample. *Scientific reports*, 9(1), 3071.
- Mowlem, F. D., Skirrow, C., Reid, P., Maltezos, S., Nijjar, S. K., Merwood, A., ... & Asherson, P. (2019). Validation of the mind excessively wandering scale and the relationship of mind wandering to impairment in adult ADHD. *Journal of attention disorders*, 23(6), 624-634.

- Mrazek, M.,D., Franklin ,M.S., Phillips, D.T., Baird ,B., & Schooler ,W.(2013) Mindfulness Training Improves Working Memory Capacity and GRE Performance While Reducing Mind Wandering Psychological science,24 (5),776-781.
- Mrazek, M. D., Phillips, D. T., Franklin, M. S., Broadway, J. M., & Schooler, J. W. (2013). Young and restless: validation of the Mind-Wandering Questionnaire (MWQ) reveals disruptive impact of mind-wandering for youth. *Frontiers in psychology*, 4, 560.
- Noteborn, G. C., & Garcia, G. E. (2016). Turning MOOCS around: Increasing undergraduate academic performance by reducing test-anxiety in a flipped classroom setting. In *Emotions, Technology, and Learning* (pp. 3-24). Academic Press.
- Oettingen, G., &Schworer,B.(2013).Mind wandering via mental contrasting as a tool for behavior change. *Frontiers in Psychology*,4, 1-5.
- Oláh, A. (2020). Positive traits: Flow and psychological immunity. In *First International Positive Conference*, Washington, DC.
- Oláh, A., Nagy, H., & Tóth, K. G. (2010). Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. *Empirical Text and Culture Research*, 4, 102- 108.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.-G., & Molina-Lopez, V.-M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Journal of Psychodidactics*, 22 (1), 45-53.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and instruction*, 15(5), 497-506.
- Pekrun, R. (2006). The Control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Chil Development Perspectives*, 11(3), 215–221.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007) *The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education*. In: P. A. Schultz, & R. Pekrun (Eds.) *Emotion in Education* , 13-36. Academic Press, Amsterdam.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., Hall, C., Goetz, T., & Perry, P. (2014). Boredom and academic achievement Testing a model of reciponcal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106, 696-710.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., March, H.W., Murayama, K., & Goetz, T.(2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670.

- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Boston, MA: Springer US.
- Peloso, F. C., Zibetti, M. R., Nardi, A. E., & Catelan, R. F. (2024). Cross-cultural adaptation of the Mind-Wandering Questionnaire (MWQ) for Brazilian Portuguese and evidence of its validity. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 46, e20233312.
- Putri, R. D., Farida, I. A., Masfufah, U., Widiatno, A., & Rahmawati, Y. M. (2023). The Role of Resilience in Minimizing Conditions of Learned Helplessness in Undergraduate Students at the State University of Malang. *Jurnal Sains Psikologi*, 12(2), 284-293.
- Quinless, F. W., & Nelson, M. A. M. (1988). Development of a measure of learned helplessness. *Nursing Research*, 37(1), 11-15.
- Qutaiba, A. (2011). The Relationship between the Level of School-Involvement and Learned Helplessness among Special-Education Teachers in the Arab Sector. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 1-15.
- Randall, J. (2015). Mind Wandering and Self-directed Learning: Testing the Efficacy of Self- Regulation Interventions to Reduce Mind Wandering and Enhance Online Training Performance (*Doctoral dissertation*). Rice University.
- Reschly, A., Huebner, E., Appleton, J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: the contribution of positive emotions and coping to adolescents engagement at school and with learning. *Psychology in the schools*, 45(5), 419- 431.
- Salavera, C., Urcola-Pardo, F., Usán, P., & Jarie, L. (2017). Translation and validation of the Mind-Wandering Test for Spanish adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30, 12.
- Schooler, J.W., Small wood, J., Christoff, K., Handy, T.C., Reichle, E.D., and Sayette, M.A. (2011). Meta -Awareness, perceptual decoupling and the wander- ing mind. *Trends Cogn.* 15, 319–326.
- Schubert, A. L., Frischkorn, G. T., Sadus, K., Welhaf, M. S., Kane, M. J., & Rummel, J. (2024). The brief mind wandering three-factor scale (BMW-3). *Behavior Research Methods*, 56(8), 8720-8744.
- Seery, M. (2011). Challenge or threat? Cardiovascular indexes of resilience and vulnerability to potential stress in humans. *Neuroscience and Bio Behavioral Reviews*, 35 (3), 1603- 1610.
- Seli, P., Beaty, R. E., Marty-Dugas, J., & Smilek, D. (2019). Depression, anxiety, and stress and the distinction between intentional and unintentional mind wandering. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 6(2), 163–170.
- Seli, P., Carriere, J. S., Wammes, J. D., Risko, E. F., Schacter, D. L., & Smilek, D. (2018). On the clock: Evidence for the rapid and strategic modulation of mind wandering. *Psychological science*, 29(8), 1247-1256.

- Seligman, M.E.P.(1975) Helplessness on Depression, Development, and Deat Sanfrancisco, W.H. freeman and company subsequent performance on angram and paired association tasks. *journal of genetic psychology*,V(154) n(1).
- Seufert, T., Stupnisky, R., Nett, U., &Respondek, L. (2017). Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects on Dropout Intention and Achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 243-249.
- Slater, L. (2023). Scrolling Text: A Potential Tool for Measuring Mind Wandering (*Doctoral dissertation, San Francisco State University*).
- Soric, I., Penezie, Z., & Buric, I. (2013). Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions. *Psychological Topics*, 22(2), 325-349.
- Sorrenti, T., Filippello, R., Costa, E., & Buzzai, W. (2014). Violations of impliciot. Theories and the sense of prediction and Control: implications for motivated Person Perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, (88), 245- 262.
- Smallwood, J., Fitzgerald, A., Miles, L. K.,& Phillips, L. H. (2009). Shifting moods, wandering minds: negative moods lead the mind to wander. *Emotion*, 9(2), 269- 278.
- Smallwood, J.,& Schooler, J. W. (2006). The rest less mind. *Psychol. Bull.* 132, 946–958.
- Smallwood, J.,& Schooler, J. W. (2015). The science of mind wandering: Empirically navigating the stream of consciousness. *Annual Review of Psychology*, 66, 487-518.
- Steven, F. & Linda, R. (2005). Stressor controllability and learned helplessness: the roles of the dorsal raphe nucleus, serotonin, and corticotropin-releasing factor . *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 29, 829-841.
- sullivan, Y. (2016).costs and benefits of mind wandering in a technological setting : Findings and implications. *doctrol dissertation* , University of North texas .
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrandiz, C., & López-Liria, R. (2019). Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(16), 2810.
- Trindade, I. A., Mendes, A. L., & Ferreira, N. B. (2020). The moderating effect of psychological flexibility on the link between learned helplessness and depression symptomatology: A preliminary study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 68-72.
- Unsworth, N., & McMillan, B. D. (2017). Attentional disengagements in educational contexts: A diary investigation of everyday mind-wandering and distraction. *Cognitive research: Principles and implications*, 2, 1-20.
- Vasile, C. (2020). Mental health and immunity. *Experimental and Therapeutic Medicine*, 20 (6), 1-1.

- Villavicencio, F., & Bernardo, A., (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 329-340.
- Voitkane, S. (2004): Goal directedness in relation to life satisfaction, psychological Immune system and depression in first semester university students in Latvia. *Baltic Journal of Psychology*, 5 (2), 19-30.
- Wang, C., Zhang, K., & Zhang, M. (2018). learned helplessness, and coping styles with positive emotions. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 45, (2), 269-280.
- Wang, F. (2023). School burnout and mind wandering among adolescents: The mediating roles of internet addiction and the moderating role of resilience. *The Journal of Genetic Psychology*, 184(5), 356-371.
- Wang, F., Huang, M., & Qu, J. (2023). The effect of Internet addiction on mind wandering: Resilience and academic burnout as mediators among Chinese adolescents. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 51(2), 1-13.
- Warchoń, T. (2018). Przegląd Badan Edukacyjnych Educational Studies Review Tomasz Warchoń A Sense of the Role and Value of Non-Formal Education in the Opinion of Students Participating in Interactive Workshops. *Przegląd Bada n Eduk. Educ. Stud. Rev*, 2, 71-84.
- Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2005). Affective forecasting: Knowing what to want. *Current directions in psychological science*, 14(3), 131-134.
- Witkiewitz K, Bowen S, Hsu S, Douglas H. (2013). Mindfulness-based relapse prevention for substance craving. *Addictive Behaviors*, 38, 1563-1571.
- Wong, J. T., Mesghina, A., Chen, E., Yeung, N. A., Lerner, B. S., & Richland, L. E. (2023). Zooming in or zoning out: examining undergraduate learning experiences with zoom and the role of mind-wandering. *Computers and Education Open*, 4, 100118.
- Xie, L.,& Kuo, Y., L. (2021). Role of academic emotions in the relationship between academic achievement and resilience among eighth graders. *Educational Research & Development Journal*, 24 (1), 1-20.
- Xie, C., Li, L.,& Li, Y. (2022). Learned helplessness in renal dialysis patients: concept analysis with an evolutionary approach. *Patient preference and adherence*, 2301-2312.
- Xu, J., & Metcalfe, J. (2016). Studying in the region of proximal learning reduces mind wandering. *Memory & Cognition*, 44, 681-695.
- Yamac, A. (2014). Classroom emotions scale for elementary school students (Ces-Ess). *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4 (1), 150 - 163.
- Yi, F, Li, X, Song, X., & Zhu, L. (2020). The underlying mechanisms of psychological resilience on emotional experience: Attention-Bias of emotion disengagement. *Frontiers psychology*, 11, 1-12.
- Zedelius, C. M., Gross, M. E., & Schooler, J. W. (2018). Mind wandering: mor than a bad habit. *The Psychology of Habit: Theory, Mechanisms, Change, and Contexts*, 363-378.